

Universidade de Lisboa

Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação



***Transformar as vivências no desemprego: uma perspectiva da
orientação profissional na educação e formação de adultos***

Ana Paula Paulino Viana

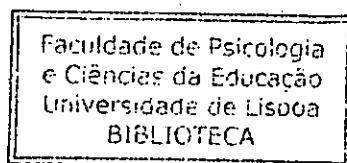
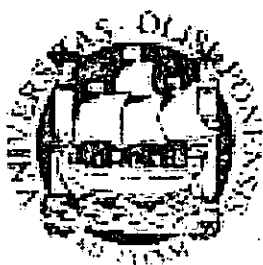
Mestrado em Ciências de Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

2006

Universidade de Lisboa

Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação



***Transformar as vivências no desemprego: uma perspectiva da
orientação profissional na educação e formação de adultos***

Ana Paula Paulino Viana

Mestrado em Ciências de Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

Dissertação orientada pela Prof. Ana Luísa de Oliveira Pires

2006

AGRADECIMENTOS

A teoria apresentada nesta tese deve muito aos trabalhos dos diferentes autores referenciados na bibliografia.

À incansável Prof. Ana Luísa de Oliveira Pires, minha orientadora de tese, deixo a minha profunda gratidão.

Mas existem outros a quem quero mostrar o meu apreço...

De meu pai, Manuel Viana, que me ensinou a conduzir um carro quando eu era uma adolescente, herdei o empenhamento e a perseverança.

Recorda a sua memória com saudade, tendo-o sempre presente nos momentos difíceis.

Agradeço à minha mãe, Maria Rosa Paulino, que com o seu afecto e dedicação me amparou nesta etapa, fazendo-me sorrir quando me sentia cansada.

Ao meu filho Pedro, cuja capacidade de lidar com a adversidade que é ter uma mãe “superocupada”, fica o meu grande respeito pelo Homem que reconheço nele.

À minha família, uma profunda gratidão pela paciência e amor demonstrado neste dois anos em que parei para estudar!

Aos amigos do peito, eles sabem quem são, deixo a minha eterna gratidão.

Por último, aos utentes que colaboraram neste estudo tendo aproveitado para crescer como pessoas, fica todo o meu apreço.

Resumo

Palavras-chave: Formação de adultos, experiência, aprendizagem, desemprego e balanço de competências.

Assistimos nos últimos trinta anos a grandes alterações na estrutura e na organização do mercado de emprego, com repercussões sociais, conhecidas pelas “crises do emprego”.

Numa óptica da orientação profissional, o acompanhamento técnico ajustado às características dos cidadãos desempregados pode contribuir para a reconstrução do projecto de vida de cada um, com vista à reinserção profissional, pois a fronteira entre a formação e orientação é cada vez menor.

O presente estudo incide na perspectiva de compreender qual é o contributo do balanço de competências pessoais e profissionais (BC), enquanto instrumento potenciador da reorganização pessoal e profissional dos desempregados, no âmbito das práticas da orientação profissional utilizadas num Centro de Emprego do IEFP.

Deste modo, o dispositivo metodológico utilizado assenta numa abordagem qualitativa, conduzido numa linha de investigação-formação, ancorado pelos processos de consciencialização dos participantes. Estes processos foram sendo desenvolvidos através da reflexão em grupo sobre experiências e aprendizagens anteriores de cada um dos sujeitos envolvidos.

Algumas das conclusões deste estudo evidenciam que o Balanço de Competências é visto e sentido pelos participantes como um processo formativo, vivenciado como uma actividade criativa, o qual fomenta a auto-estima, a capacidade de valorizar o seu percurso pessoal e profissional, a capacidade de iniciativa e relacional, verificando-se uma mudança de atitudes perante si próprio e, consequentemente, uma nova perspectiva em relação ao mercado de trabalho. Estas mudanças parecem potenciar no sujeito atitudes pró-activas com vista à reorganização do seu projecto de vida.

Résumé

Mots clé: Formation d'adultes, expériences, apprentissage, chômage et bilan de compétences.

Depuis une trentaine d'années, dans un contexte de restructuration de l'appareil de production et de transformation rapide du contenu des emplois et des qualifications, les problèmes sociaux se sont développés, généralement connues comme des "crises de l'emploi".

Ainsi, l'orientation professionnelle s'inscrit comme une technique de accompagnement ajusté aux caractéristiques des personnes en situation de chômage. Elle peut contribuer à la reconstruction du projet de vie de chacun, en vue de la réinsertion professionnelle, donc la frontière entre la formation et l'orientation professionnelle est chaque fois plus étroite.

Dans ce contexte, et dans le présent étude, on pose une question, sur ce qui se passe dans le processus du bilan des compétences avec les chômeurs. Quel est le rôle du bilan, quand il est utilisé dans les pratiques de l'orientation professionnelle, dans un Centre d'Emploi, de l'IEFP?

Le dispositif méthodologique utilisé est la méthode qualitative, conduit dans une ligne d'investigation-formation. Les expériences et apprentissage du passé ont été très utiles pour le processus formatif de chaque participant.

Il y a des conclusions dans l'étude qui permettent de dire que le bilan des compétences est vu par les participants comme un processus formatif, vécu intensément comme une activité créative, de développement de l'estime de soi, et de la connaissance de soi.

La prise de conscience de leurs aptitudes et de leurs désirs, peuvent jouer un rôle essentiel dans la détermination d'un itinéraire individuelle et professionnel, donc il y a une transformation des aptitudes de soi-même.

La participation des chômeurs au bilan pourrait fonctionner comme un élément déclencheur de la motivation de la réintégration dans le marché de travail.

Ces changements semblent exploiter dans le sujet des aptitudes plus actives en vue de la réorganisation de leur projet de vie.

SIGLAS UTILIZADAS

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

CE – Centro de Emprego

EEE – Estratégia Europeia para o Emprego

U.E. – União Europeia

BC – Balanço de Competências

COP – Conselheiro de Orientação Profissional

ANEFA – Agencia Nacional de Educação e Formação de Adultos

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DLD – Desempregado de Longa Duração

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

PIB – Produto Interno Bruto

PIPS – Plano de Integração para a Península de Setúbal

SNE – Serviço Nacional de Emprego

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

CNA – Comissão Nacional de Aprendizagem

OIT – Organização Internacional do Trabalho

CEE – Comunidade Económica Europeia

INOFOR – Instituto para a Inovação da Formação

IQF – Instituto da Qualidade da Formação

CAT – Centros de Atendimento de Toxicodependentes

DPE/DSE – Departamento de Planeamento Estratégico – Direcção de Serviços de Estudos

DEM – Departamento de Emprego do IEF

SIC – Sessão Informativa Colectiva

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

EUA – Estados Unidos da América

PNL – Programação Neurolinguística

PPE – Plano Pessoal de Emprego

UNIVA – Unidade de Inserção na Vida Activa

Índice

Índice de Quadros

Índice de Gráficos

Introdução Geral – Da pertinência do tema às questões de pesquisa e aos objectivos de investigação

1

Capítulo I – O mercado de emprego em Portugal

✓ Introdução

1. Características do mercado de emprego	7
2. Políticas de emprego e formação	12
3. Os Serviços Públicos de Emprego	22
4. A intervenção do Centro de Emprego do Barreiro	27
5 Desemprego e exclusão	39

Capitulo II – Educação e Formação de Adultos

Introdução

1 As mudanças na educação e formação de adultos	44
2. A experiência e a aprendizagem de adultos	56
3. As dimensões pessoais nos processos da aprendizagem	71

✧ Capitulo III – A orientação profissional e balanço de competências

Introdução

1. As práticas da orientação profissional	77
2. Evolução do conceito da orientação profissional: da orientação profissional ao desenvolvimento da carreira	80
3. Ciclos de vida e o desenvolvimento pessoal e vocacional do adulto	87
4. O balanço de competências pessoais e profissionais	97
5. O balanço de competências no contexto da orientação profissional	102
6. O papel dos conselheiros de orientação profissional no BC	108

Capítulo IV – As opções e abordagens metodológicas

Introdução

1. Fundamentos epistemológicos – a investigação qualitativa	113
2 Contributos das abordagens biográficas e da investigação-formação para as opções metodológicas	117

Capítulo V – Técnicas e procedimentos de investigação

Introdução

1 Procedimentos na constituição do grupo	130
2 Recolha de dados	140
3.Tratamento de Dados	150

Capítulo VI – Leitura dos dados

1. O contributo do BC para a reorganização do projecto pessoal e profissional dos sujeitos	164
---	-----

* CONCLUSÕES

O (<i>in</i>) esperado percurso dos sujeitos no Balanço de Competências	191
Algumas mudanças na forma de encarar as práticas da orientação profissional	195
Mercado de trabalho e as políticas de emprego	198
A importância dos BC no reconhecimento de competências	199
Continuidade do trabalho para futuro	200

BIBLIOGRAFIA

204

Anexos

(volume II da tese)

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução do desemprego em Portugal de 2001 a 2005	28
Gráfico 2 – Situação face ao emprego no ano 2004	29
Gráfico 3 – Situação face ao emprego no ano 2006	29
Gráfico 4 – Tempo de inscrição no ano 2004	30
Gráfico 5 – Tempo de inscrição no ano 2006	30
Gráfico 6 – Grupo etário no ano 2004	32
Gráfico 7 – Grupo etário no ano 2006	32
Gráfico 8 – Género dos desempregados no ano 2004	33
Gráfico 9 – Género dos desempregados no ano 2006	33
Gráfico 10 – Níveis de escolaridade no ano de 2004	34
Gráfico 11 – Níveis de escolaridade no ano de 2006	35

Índice de quadros

Quadro 1: Características gerais dos participantes	140
Quadro 2: Programa do BC	143
Quadro 3: Correspondência entre as temáticas aplicadas no BC e as categorias definidas	161
Quadro 4: Dados recolhidos a partir da entrevista de grupo	162

Volume II

Índice dos Anexos:

Anexo 1 – Plano de Sessões do Balanço de Competências

Anexo 2 – Descrição dos Exercício e apresentação de grelha dos resultados

Anexo 3 – Guião de Entrevista de grupo

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista de Grupo

Anexo 5 – Grelha de análise da entrevista de grupo

Anexo 6 – Plano Pessoal de Emprego

Introdução Geral

A pertinência do tema

Na actual conjuntura sócio-económica torna-se cada vez mais difícil, para um número crescente de indivíduos, aceder a um emprego. As experiências de desemprego envolvem mudanças importantes nas condições de vida dos indivíduos e podem ter efeitos mais ou menos duráveis. Com efeito, constata-se uma discriminação para algumas pessoas (desempregados de longa duração, mulheres e para alguns grupos que se situam nas franjas da sociedade) quanto às oportunidades de acesso ao emprego, conduzindo ao aumento da exclusão. De facto, a igualdade de oportunidades, entre homens e mulheres na integração profissional e na qualidade de emprego, continua a persistir, apesar dos progressos que entretanto se vão registando. Encontram-se assim, aqueles que têm um emprego relativamente estável, os que têm um trabalho precário e os que estão completamente excluídos. O sistema de relações industriais e diálogo entre parceiros sociais está aquém das necessidades e as assimetrias regionais são, igualmente, relevantes.

O Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP), como organismo público e com intervenção directa nas questões de desemprego e formação profissional, desenvolve uma estratégia no âmbito do Plano Nacional de Emprego¹ (PNE). Deste modo, preconiza uma série programas e medidas com o objectivo prevenir desempregados de longa duração (DLD). Nos Centros de Emprego, os Conselheiros de Orientação Profissional, à luz deste modelo, desenvolvem acções de acompanhamento individual e colectivo. Estas acções são dirigidas aos candidatos à procura do primeiro e novo emprego, a fim de proporcionar uma reflexão sobre as necessidades de formação e emprego e dar a conhecer os Serviços, através das sessões de informação colectiva. A partir deste momento, definem-se itinerários individuais dos candidatos. Estes podem receber apoio na elaboração de um projecto pessoal/profissional mediante um programa de orientação profissional: o Balanço de Competências Pessoais e Profissionais.

De acordo com Super (1957), a orientação profissional é um processo que visa ajudar a pessoa a desenvolver e a aceitar uma descrição integrada e adequada de si própria e do seu papel no mundo do trabalho. O sujeito irá, assim, testar este conceito perante a sua realidade e convertê-lo num prisma de satisfação para a pessoa e,

¹ Temática apresentada no capítulo I.

simultaneamente, para benefício da sociedade. Nesta lógica, urge pensar uma orientação com intervenção educativa e, não apenas com um papel de ajustamento aos processos de mudança de uma sociedade.

Todas as semanas no decorrer das sessões colectivas de acompanhamento aos candidatos desempregados, no âmbito do *Plano Nacional de Emprego* surgem os seguintes comentários por parte dos candidatos “Somos velhos (as) para trabalhar e novos (as) para a reforma”. Esta frase revela as dificuldades no acesso ao mercado de trabalho. A situação de desemprego, efectivamente, não pode ser considerada como uma catástrofe e muito menos uma fatalidade. Porém, em determinadas situações poderá ser sentido como algo penoso ou destrutivo. Contudo, não poderá ser generalizado para todos os casos, pois as respostas às situações de vulnerabilidade ou de *stress* são diferentes de sujeito para sujeito e dependem, em parte, de factores perceptivo-cognitivos dos mesmos.

O impacto da vivência face à situação em que se encontram depende, efectivamente, das suas capacidades de lidarem com as respectivas situações.²

O trabalho do conselheiro de orientação profissional (COP) é, pois, de suporte perante as várias situações, sendo por isso importante ouvir a “realidade” de cada um. Conforme preconizado por Françoise Digneffe (1997) é necessário deixar que cada um relate como vive, na sua especificidade, o problema e como o exprime. Neste contexto, a função do COP é de compreender qual é o sentido atribuído aos vários tipos de inferências e, a partir delas aprofundar, acompanhar os candidatos no sentido de incutir um espírito de intervenção/mudança e não uma simples aceitação do sistema.

Para uma melhor reflexão, os candidatos poderão participar no programa de orientação profissional, como é o caso do Balanço de Competências, cujo objectivo é reconhecer e identificar o potencial individual e valorizar as experiências vividas de cada adulto. No fundo, pretende-se transformar um momento sentido como “dramático” ou “catastrófico”, numa oportunidade de reestruturação profissional.

Desta forma, o presente trabalho de investigação, desenvolve-se no domínio da educação e formação de adultos e, simultaneamente, nas práticas da orientação profissional inseridas no contexto do desemprego de longa duração.

² A noção de *stress*, neste contexto está relacionada como o conceito de resiliência, apresentado no capítulo III.

De acordo com Canário (2000, p.119) “ a actividade investigativa e reflexiva, visa como objectivo primeiro (com base numa teoria e num método), a produção de uma descrição não arbitrária de uma realidade, permitindo produzir compreensão e atribuição de sentido, onde, antes, apenas existia a desordem”.

Nesta linha de pensamento, o presente estudo não pretenderá encontrar uma lei ou generalizar os factos, mas apreender, sobretudo, o que se passa ao longo do processo de orientação profissional, numa perspectiva holística, a partir de valores reais e bastante ricos em termos de vivências e trajectórias de vida.

(A motivação para a realização deste trabalho /de investigação partiu da experiências do investigador, enquanto conselheiro de orientação profissional, e da sua necessidade de compreender como podem os sujeitos em situação de desemprego, inscritos num centro de emprego reorganizar a sua vida pessoal e profissional.

(A problematização desta investigação, inscreve-se num quadro conceptual construído a partir de fundamentos teóricos, designadamente, os processos de aprendizagem e a educação e formação do adulto, ancorados numa abordagem humanista, onde as práticas de orientação profissional se inter cruzam. Pretende-se compreender em que medida as práticas da OP potenciam no adulto, no momento do desemprego, a criação de uma nova etapa na vertente pessoal e profissional.

Na opinião de Tedesco (2001, in por Pires, 2002, p. 95), “ a perspectiva humanista valoriza a capacidade que o homem tem para superar problemas, para construir novas oportunidades”.

Neste contexto, pretende-se, assim, trabalhar com o sujeito (adulto); sob o desígnio das práticas da orientação profissional na vida adulta, num paradigma humanista e, por conseguinte, compreensivo e educativo. A perspectiva da orientação educativa apresenta, pois, uma intenção de informar o sujeito sobre aquilo que ele, talvez, não saiba (ou julga não saber), na construção do sentido das suas escolhas e acções (Carré, P., 2001).

Deste modo, enfatizando o potencial do sujeito, valorizando o seu desenvolvimento pessoal, numa perspectiva de autoconstrução, desenhou-se, assim, um trabalho empírico de natureza qualitativa, que consiste em tentar compreender como foi vivido o momento de desemprego de um conjunto de sujeitos, simultaneamente, participantes activos num processo de Balanço de Competências (BC).

De acordo com esta realidade complexa, entende-se o conceito de realidade como uma instância dependente de um determinado tempo e contexto específico, tal como refere Mertens, (1998, citado por Azevedo, 2004, p. 243); “o trabalho de pesquisa desenvolvido procurou compreender o sujeito a partir do seu quadro de referência, das suas perspectivas e papéis desempenhados ao longo das suas trajectórias pessoais e profissionais”.

A questão de pesquisa

Analisar e compreender foi a essência da construção da estratégia da investigação, subjacente à **questão de partida: em que medida o Balanço de Competências, no contexto da orientação profissional é um instrumento potenciador na reorganização da vida pessoal e profissional dos desempregados?**

À medida que se ia pensando na estratégia geral da investigação, a descoberta e a dúvida estiveram presentes. Desta forma, a partir da questão inicial emergiram outras questões orientadoras que nortearam trabalho de acordo com o que se apresenta em seguida:

a) Relacionadas com o Balanço de Competências (BC):

1ª- Qual é o papel do BC? Como é que o BC proporciona aos indivíduos em situação de desemprego novas oportunidades para a reconstrução do projecto pessoal e profissional?

2ª- Qual o sentido do Balanço de Competências (BC) para os sujeitos desempregados?

3ª- De que forma foi vivido o processo do BC, nas várias componentes? Como foram construídas e vivenciadas por cada um?

4ª- Qual é a concepção do projecto pessoal e profissional depois do BC?

5ª- Que influências tem o BC face aos índices de auto-estima e valorização pessoal?

b) Relacionadas com a situação de desemprego:

1ª- Quais são as alternativas encontradas pelos sujeitos como alternativa ao emprego?

2ª- Qual é a aprendizagem resultante do tempo de desemprego?

3ª- Como é vivido o momento sem trabalho enquanto utente de um Centro de Emprego?

4ª- Qual o sentido que os desempregados atribuem às suas experiências e saberes adquiridos (aprendizagens)?

Os objectivos da investigação

Procurámos compreender a partir da perspectiva do sujeito, qual o papel do balanço de competências pessoais e profissionais durante o momento do desemprego.

Procurámos, igualmente, contribuir para o reconhecimento dos processos subjacentes às práticas de orientação profissional, junto dos desempregados de longa duração, numa perspectiva educativa.

Também, pretendemos fomentar com este estudo, a reflexão sobre o papel da orientação profissional no contexto dos serviços de emprego, actualmente em Portugal.

Deste modo, as questões fundamentais são o como e não o para quê.

A importância deste trabalho para os técnicos da orientação situa-se, também, nas questões da sua própria actuação, enquanto técnicos de acompanhamento.

O BC é um instrumento que promove o desenvolvimento pessoal e, consequentemente, uma valorização da auto-imagem. Esta, por sua vez, levará à construção de um projecto coerente com as experiências e aprendizagens apresentadas e reflectidas até ao momento.

O acompanhamento, por parte do conselheiro de orientação profissional, durante o processo, é de facilitador no reconhecimento dos saberes e conhecimentos adquiridos.

No fundo, questiona-se até que ponto as práticas da orientação profissional potenciaram, junto do adulto no momento do balanço da sua vida, a criação de uma nova etapa na vertente pessoal e profissional.

A estratégia subjacente ao BC assenta numa perspectiva descritiva, explicativa e compreensiva, com vista ao reconhecimento das aprendizagens, bem como na

valorização da auto-estima, potenciando a dimensão formativa inerente ao processo da orientação profissional nos candidatos em situação de desemprego.

Organização da tese

Este trabalho de investigação encontra-se organizado em seis capítulos. Três dos quais fazem parte do corpo teórico da investigação e os outros três incidem, sobretudo, no trabalho empírico. Optou-se por conceber um segundo volume, contendo apenas os anexos referidos ao longo do trabalho empírico, para facilitar a leitura dos mesmos.

No capítulo I, procurámos caracterizar as mudanças circunscritas ao mercado de trabalho, em Portugal. São focados os novos modelos de actuação ao nível das medidas de emprego, educação e formação ao longo da vida, uma vez que o estudo é realizado no contexto dos serviços de emprego, o IEFP como organismo público responsável pela implementação de programas e medidas no que concerne à matéria de emprego e qualificação profissional. Com a implementação do Plano Nacional de Emprego emergem diferentes desafios no campo da educação e formação de adultos. O capítulo encontra-se organizado por cinco pontos, nomeadamente, 1. Características do mercado de emprego, 2. Políticas de emprego e formação, 3. Os Serviços Públicos de Emprego, 4. A intervenção do Centro de Emprego do Barreiro e 5 Desemprego e exclusão.

No capítulo II construímos o referencial teórico para a compreensão dos processos de aprendizagem dos adultos, no seio das transformações sociais, políticas, geográficas, entre outras.

A experiência, a reflexão, as aprendizagens e formação experiencial são conceitos basilares nesta investigação. São desenvolvidos ao longo deste capítulo, demarcado por três pontos. 1. As mudanças na educação e formação de adultos, 2. A experiência e a aprendizagem de adultos e 3. As dimensões pessoais nos processos de aprendizagem.

O capítulo III também apresenta alguns contributos para o enquadramento teórico, sendo dedicado aos processos e práticas da orientação profissional. Encontra-se dividido por seis pontos. 1. As práticas da orientação profissional, 2. Evolução do

conceito da orientação profissional: da orientação profissional ao desenvolvimento da carreira, 3. Ciclos de vida e o desenvolvimento pessoal e vocacional do adulto, 4 O balanço de competências pessoais e profissionais, 5. O balanço de competências no contexto da orientação profissional, e 6. O papel dos conselheiros de orientação profissional no BC.

No capítulo IV encontramos os fundamentos epistemológicos, caracterizando-se a investigação qualitativa, bem como, os contributos das abordagens biográficas e da investigação-formação para as opções metodológicas do presente estudo.

O capítulo V expõe as técnicas e procedimentos da investigação, sendo dividido por três pontos: 1. Os procedimentos na constituição do grupo, 2. Recolha dos dados e 3. Tratamento de dados.

O VI e, último capítulo, expõe a leitura e interpretação dos dados, a partir da análise do *corpus documental*.

As conclusões apresentadas pretendem responder às questões inerentes à problemática da investigação, pelo que se destacam os seguintes aspectos:

- O (*in*) esperado percurso dos sujeitos no Balanço de Competências, designadamente a capacidade de reorganização da percepção acerca dos próprios e a reapropriação de um conjunto de saberes e capacidades;
- Algumas mudanças na forma de encarar as práticas da orientação profissional;
- Mercado de trabalho e as políticas de emprego;
- A importância dos BC no reconhecimento de competências;
- Continuidade do trabalho para futuro.

A apresentação discriminada da bibliografia reúne os contributos de trabalhos dos vários autores referenciados ao longo do estudo.

CAPÍTULO I – O MERCADO DE EMPREGO EM PORTUGAL

Introdução

O emprego em Portugal tem apresentado uma evolução que acompanha, embora com algum desfasamento, o ciclo da actividade económica da União Europeia (U.E.).

As novas filosofias e novos paradigmas da educação e formação, bem como do emprego activo, encontram-se articulados com a evolução económica e transformação social e política, motivo pelo qual se irá fazer uma breve caracterização, neste primeiro capítulo, sobre o mercado de trabalho em Portugal. Colocando-se a ênfase na emergência dos novos modelos de actuação ao nível das medidas de emprego, educação e formação ao longo da vida, concretamente em Portugal, através da implementação do Plano Nacional de Emprego, que resultam das directrizes da Estratégia Europeia para o Emprego (EEE). Um segundo motivo para ilustrar o assunto referido encontra-se relacionado pelo facto do Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP) ser o organismo público responsável pela implementação de programas e medidas, no que concerne à matéria de emprego e qualificação profissional.

1. Características do mercado de emprego

Segundo a análise feita em 2005, pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), tem-se verificado nos últimos anos uma alteração da estrutura profissional resultante da evolução tecnológica e do aparecimento de novos perfis profissionais emergentes da reconversão de alguns sectores, bem como a emergência de novos domínios de actividade relacionados com as telecomunicações, electrónica e indústria automóvel. Salienta, contudo, que esta evolução só se traduzirá num novo modelo de desenvolvimento, em que a competitividade deixa de se basear na mão-de-obra barata, se a par do aumento das habilitações e qualificações da mesma se investir em processos de reconversão e modernização das actividades económicas.

O mesmo documento refere alguns indicadores económicos e do mercado de trabalho, designadamente, o aumento do produto interno bruto (PIB) no ano 2003, que foi de -1,2% , reflectindo um abrandamento na taxa de crescimento da economia portuguesa, iniciado em 2001 (crescimento de 1,8%).

Verificou-se um acréscimo do nível de qualificação da população activa (quadros médios e superiores), bem como dos profissionais altamente qualificados enquanto os trabalhadores semiquualificados viram diminuir (4%) a sua importância relativa, de acordo com os dados do Plano Nacional de Emprego (PNE) de 2004. Conclui-se que a conjuntura económica desfavorável que tem afectado Portugal, nos últimos anos incidiu, principalmente, nos empregos que exigiam mais baixas qualificações. Todavia, o desemprego na população com qualificações superiores aumentou a partir do 1º semestre de 2005, o que aponta para desajustamentos entre a oferta e a procura, já que a actividade económica passou a não conseguir absorver os sujeitos que apresentam qualificações mais elevadas que vão chegando ao mercado de trabalho.

Apesar do sistema de emprego português ter registado algumas melhorias nas últimas décadas, continua, no entanto, a verificar-se a existência de debilidades estruturais.

O plano de actividades do IEFP para 2004-2006, enumera algumas das características estruturais do emprego em Portugal que contribuem para o aumento da taxa de desemprego e, consequentemente, o avolumar de pedidos de emprego registados pelos centros de emprego espalhados pelo país, ainda que em algumas regiões estes problemas atinjam proporções mais preocupantes:

- Baixo nível de habilitação escolar e de qualificação da população activa, assim como a baixa participação na formação;
- Desajustamento entre competências oferecidas e competências procuradas, contribuindo para o aumento do desemprego entre os trabalhadores mais qualificados;
- Predominância de micro e pequenas empresas, cujos trabalhadores são normalmente pouco qualificados e os empregadores têm baixos níveis de educação e formação pelo que, normalmente, não estão muito dispostos a investir nesta área, nem a disponibilizar os trabalhadores que procuram obter mais formação. Pouco adeptas da inovação, estas empresas têm graves

dificuldades de adaptação numa economia cada vez mais aberta ao exterior e competitiva;

- Predominância de emprego precário, sem vínculo permanente, dependente da conjuntura económica;
- O sector agrícola tem ainda um grande peso na estrutura de emprego. A proporção do emprego agrícola é um das mais elevadas da U.E., enquanto o sector dos serviços mantém uma proporção de empregos mais baixa;
- As mulheres, os jovens, os trabalhadores mais idosos e os grupos socialmente desfavorecidos continuam a apresentar graves dificuldades de inserção no mercado de trabalho;
- O desemprego de longa duração embora tenha evoluído positivamente continua a afectar um número elevado de trabalhadores, sobretudo mulheres, mas também os indivíduos que se encontram nos escalões etários intermédios e são pouco qualificados;
- Manutenção de significativas assimetrias regionais.

No caso concreto da Península de Setúbal³ e de acordo com o Plano de Integração para a Península de Setúbal (PIPS), esta região apresenta características específicas, que não favorecem a sua estrutura de emprego, nomeadamente, o envelhecimento acentuado da população, com grande disparidade por concelho; uma estrutura empresarial com forte dicotomia entre a dimensão das unidades produtivas e os seus reflexos no emprego; e a taxa de desemprego mais elevada do país, atingindo elevada proporção de trabalhadores com formação de nível médio e superior.

Estas características fragilizam os trabalhadores e torna-os pouco competitivos,, o que levanta problemas acrescidos quando os países eliminam fronteiras, permitindo a livre circulação dos trabalhadores, a qual compreende o direito de:

- Responder a ofertas de emprego efectivamente feitas;
- Deslocar-se livremente, para o efeito, no território dos estados-membros.

Na sequência do anteriormente exposto, torna-se pertinente fazer uma breve evolução histórica da estrutura sectorial e da produção desenvolvida, no que diz respeito às matérias de emprego.

³ Foi nosso interesse referir a península de Setúbal, porque o trabalho em questão incide sobre o concelho do Barreiro.

Breve evolução da estrutura sectorial da produção e do emprego

Portugal foi, até à década de sessenta, um país essencialmente agrícola, verificando-se a partir desta altura o enfraquecimento do peso relativo desta actividade, ainda que continuasse a concentrar um número elevado de trabalhadores.

A evolução do sector primário, onde se inclui a agricultura e a pesca, desde o início da década de sessenta, caracterizou-se por uma expansão da produção, mais lenta do que a das outras actividades produtivas, implicando a diminuição da mão-de-obra nela ocupada. Segundo José da Silva Lopes (1999), de 1960 a 1990 o emprego terá diminuído um terço do seu valor inicial, e em 1989 as mulheres representavam pouco mais de metade da mão-de-obra na agricultura.

Relativamente ao sector secundário, a indústria emergiu de forma sustentada na década de cinquenta do século XX e em 1960 outras actividades do sector secundário, nomeadamente, a electricidade e a construção registaram igualmente um crescimento acelerado. A indústria transformadora apresentava já um peso significativo na economia nacional, ocupando um quinto da população activa, embora laborasse em sectores tradicionais com pouca tecnologia e baixa produtividade. A par do desenvolvimento industrial, as manufacturas artesanais continuavam a concentrar grande parte dos activos.

De acordo com o mesmo autor, após 1973, o cenário alterou-se, a actividade industrial continuou a crescer, mas de forma mais lenta e regular, devido à desfavorável conjuntura internacional, que implicou a queda das exportações e, também, devido à concorrência mais agressiva dos países em desenvolvimento, que dispunham de mão-de-obra barata, a par de uma maior capacidade tecnológica. No entanto, verificou-se que o emprego na indústria continuou a aumentar a um ritmo semelhante ao que se havia verificado na década anterior.

O sector terciário ou dos serviços seguiu a trajectória própria das economias em desenvolvimento, ou seja, a economia portuguesa tornou-se mais terciarizada, e o aumento do emprego neste sector, sobretudo nos serviços da administração pública, superou os restantes.

Numa perspectiva de evolução social, de salientar (de acordo com os dados apresentados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, em 2002), que foi sobretudo entre os anos de 1995 e 2000, que a repartição da população empregada pelos grandes sectores da economia registou alterações progressivas. Os sectores primários e

secundário perderam peso face ao sector terciário. O sector primário passou de 13,4% em 1998 para 12,5% em 2000 e o secundário de 36,1% para 35,3%, enquanto que o sector terciário passou de 50,5% para 52,2% da população empregada, igualmente neste período.

Dentro do sector secundário, por sua vez, verificou-se que a indústria transformadora, que outrora desempenhou um papel fundamental para o crescimento económico e do emprego, tem vindo a sofrer decréscimos sucessivos na criação de emprego suplantada principalmente pelo sector da construção. Segundo a análise feita no Plano Nacional de Emprego de 2003, o sector da construção e os serviços foram o principal motor do crescimento do emprego até 2002.

De acordo com os dados do IEFP, em 2004, no segundo trimestre de 2003 assistiu-se à diminuição do emprego na indústria transformadora, à semelhança do que tem vindo a acontecer nos últimos anos, mas também na construção civil e obras públicas, que tinha sido responsável em 2002 por um grande volume de emprego, como já referido anteriormente.

Relativamente ao sector dos serviços apresentaram, igualmente, uma redução, com excepção das actividades ligadas à área da saúde e de serviço social, onde o emprego aumentou.

A agricultura, contrariando a tendência dos últimos anos, viu aumentar o seu número de efectivos.

2. Políticas de emprego e formação

Nas últimas três décadas distinguiram-se três fases no que diz respeito às políticas de emprego e formação em Portugal, respectivamente, no início dos anos sessenta até meados dos anos setenta; a segunda até meados de oitenta e a terceira, a actual, caracterizada pela implementação do Plano Nacional de Emprego. Segundo Acácio Catarino (1999), poder-se-á admitir a maturação de uma quarta.

- Da década de 1960 a meados da década de 1970

Surge, então, o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra com objectivos na “protecção do desemprego, incluindo o desemprego resultante dos numerosos processos em curso da actividade económica”. (João Moura, in Acácio Cararino, 1995, p. 33) Em 1979, vai dar origem ao Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Neste período identificam-se algumas acções, tais como:

- a incidência na oferta de formação através do Serviço de Formação Profissional. Integra simultaneamente, as funções do Centro Nacional de Formação de Monitores, com o intuito de realizar o ajustamento entre a oferta e a procura ao nível da formação profissional.

Por outro lado, surge também o Serviço Nacional de Emprego (SNE), com a missão de ajustamento entre a procura e as ofertas de emprego.

Com este modelo fragmentado, separou-se o acto de trabalhar a formação, não se valorizando a formação informal. Verificou-se uma maior aproximação do modelo escolar e uma acentuada intervenção estatal. A função e o papel representativo, cada vez maior, da tecnicidade bem como a formação pessoal, também se fazem sentir.

Surge neste contexto, o pagamento de remunerações ou subsídios aos formandos. Existe, assim, uma filosofia que se foi arrastando até aos dias de hoje, em que fazer formação, nos moldes descritos anteriormente, será igualável a ter um emprego, pois dispõem de um vencimento.

É de referir a os primeiros centros protocolares para a formação profissional, emergiram a partir do Conselho Consultivo do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra.

- De meados da década de 1970 aos finais da década de 1980

Na segunda fase existem algumas alterações, marcadas pelas transformações ocorridas em 1974. No que concerne ao Emprego, passou a existir uma maior actuação sobre a oferta de emprego, mediante a atribuição de apoios financeiros para a criação de postos de trabalho, financiados pelo antigo Fundo de Desemprego, inscritos nos objectivos do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra. Estas iniciativas foram preconizadas a partir da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Assim, verificou-se um ajustamento por parte da procura e oferta de emprego, com uma actuação diferente, incrementando actividades como o caso da informação e orientação profissional, medicina do trabalho e apoio social com o lançamento do subsídio de desemprego.

No que diz respeito ao campo da formação profissional, emergem três momentos distintos:

Um primeiro, com o alargamento da rede de centros de formação sustentado pelos apoios da União Europeia (pré-adesão).

A formação contínua começa a ser pensada e desenhada para o mercado e não para as necessidades. Desta forma, a formação assume-se como sendo a solução para todos os problemas nas organizações, é uma espécie de receita rápida e eficaz, atenuando sintomas, mas descurando muitas vezes as causas da “doença”.

Um segundo, emerge com o sistema de Aprendizagem em 1984, na sequência de acções experimentais anteriores. É institucionalizada a formação em regime de alternância⁴. Esta modalidade de formação comporta três componentes: a vertente sócio-cultural, a formação científico-tecnológica e a formação prática. Esta medida formativa está ancorada nas reformas veiculadas no momento ao nível das políticas de educação e formação, pelo que apresenta dois objectivos: dotar os jovens de uma qualificação profissional e, simultaneamente, uma equivalência escolar. Neste sentido, pretende contribuir para a promoção da qualificação de base daqueles que ficam excluídos precocemente do sistema escolar. Acresce dizer que este modelo tem sido reformulado ao longo dos anos de acordo com as orientações da Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA).

Favorecer, igualmente, o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, contribuindo para a emancipação dos formandos, é uma das principais missões do sistema de formação “Aprendizagem”. Contudo, o seu desígnio assenta numa acção organizada produtiva de serviços de valor acrescentado, de competências técnicas e capital humano para consumo de mercado (Lima João, 2003).

⁴ Com a publicação do Decreto-Lei nº 102/84 de 29 de Março.

Segundo Acácio Catarino (1995), *“não admira que pouco tenha sido assumida e teorizada a realidade mercado (ou proto-mercado) de formação e que, no fundo tenham subsistido, com desconhecimento mútuo e à semelhança do período anterior, duas realidades formativas: a inerente ao próprio trabalho, considerada informal e inferior; e a formalizada em acções ou cursos, revelando uma certa propensão – natural, aliás – para se aproximar do modelo escolar”* (p. 15).

A utilização da expressão “proto-mercado” por parte do autor sublinha que a formação constitui um mercado especial (ou uma actividade mista) e que os respectivos problemas não se resolvem, nem exclusivamente nem fundamentalmente, através do mercado.

Um terceiro momento, através da adesão do nosso país à União Europeia (1986), da qual resultaram diversas orientações comunitárias, integradas na legislação portuguesa e com o acesso a financiamentos vultosos para a dinâmica de projectos de formação profissional.

Surge a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁵, complementada por mais alguns domínios referentes à formação profissional. É então, criada a Direcção Geral do Emprego e da Formação Profissional.

Quanto ao emprego, reforçaram-se as actividades pelo lado da oferta com a emergência de várias medidas e programas, juntamente com percursos de formação profissional, começando, desta forma, a cativar novos candidatos a emprego. O público-alvo passa a ser o candidato ajustado a uma modalidade formativa, sob a forma de programas de acordo com o seu nível de escolaridade, contexto social, cultural e económico. Neste contexto, a formação profissional é concebida cada vez mais, de uma forma “ortopédica” para os sujeitos com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho (Canário, 1999).

Deste modo, cresceu, potencialmente, a intervenção do Estado em vez do mercado de formação, institui-se, desta forma, o sistema da subsídio com todas as desvantagens inerentes ao peso burocrático e dependência; desencadeando mudanças sistemáticas por parte dos técnicos e actividades sucessivamente interrompidas. É sobre esta fragilidade que se desenvolvem muitos projectos, sem que haja uma intervenção efectiva e contínua dos cidadãos.

⁵ Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

No que diz respeito à relação formação e mundo de trabalho, é importante frisar, que pelo facto de um sujeito possuir qualificação superior, nos dias de hoje, não é sinónimo de uma “protecção segura contra o que vulgarmente se designa por exclusão social” (Canário, 1999b, p. 2). Efectivamente, é testemunhado hoje, pelos candidatos desempregados, uma “crescente desvalorização dos diplomas” (op. cit., p. 1) obtidos por via do ensino superior, ao mesmo tempo que assistimos a uma “crescente raridade de empregos” (op.cit., p.1). Constatamos, por isso, a “passagem de uma relação de *previsibilidade* entre a formação profissional e o mundo do trabalho para outro do tipo de relação, marcada pela *incerteza*” (p.3).

Neste sentido, é referido pelo mesmo autor, o comprometimento de dois modelos na actualidade: modelo de adequação e de adaptação funcional. Ambos apresentam como intuito a adaptação de uma formação cujos conhecimentos serão acumulados e, por outro lado, adequar condutas de acordo com as exigências para a realização de cada tarefa. Aliado às rápidas e constantes transformações no mundo do trabalho, é necessário “ desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente, de aprender a identificar o que é preciso saber e aprender a aprender com a experiência” (op.cit.p.3).

Começa-se por verificar que o tempo de vida das empresas, actualmente, é muito menor e desta forma, são os sujeitos que passam por várias empresas (já não existe a ideia do emprego para toda a vida) Deste modo, a relação formação-trabalho assenta sob três modelos (Canário, 1999b):

1º - A intensificação da mobilidade profissional. Com efeito, haverá cada vez mais mudanças de natureza profissional. Os sujeitos com uma formação de base desempenham funções em áreas completamente diferentes da sua qualificação inicial. Desta forma, não existe uma profissão para toda a vida, mas sim uma vida com várias profissões.⁶

2º - A rápida obsolescência da informação. Os sistemas formativos devem ser desenvolvidos, não numa lógica de acumulação de saberes, mas na produção dos mesmos. Deve dar-se lugar à investigação neste campo, de acordo com uma pesquisa de intervenção multidisciplinar.

⁶ Como exemplo de um novo modelo de formação destinado a licenciados com experiência profissional pouco significativa, apresenta-se a Formação Prática Qualificante (experiência iniciada em Setembro de 2004) promovido pela Academia de Formação da Auto-Europa (ATEC).

3º - As mutações verificadas ao nível das organizações do trabalho. As alterações nos modos de fazer e pensar o trabalho levam à valorização de outras competências, não apenas nas capacidades de natureza técnica, mas sobretudo de natureza analítico-simbólica. Nesta óptica, Rui Canário (1999b) apresenta cinco itens fundamentais de análise sobre a problemática da formação profissional contínua: a relação entre a formação e a especialização; a relação entre a formação e a socialização; a relação entre formação e pesquisa; a relação entre formação e experiência e a relação entre a formação e a identidade profissional.

- Visão europeia – Estratégia Europeia de Emprego

Os objectivos estratégicos da segunda fase da Estratégia Europeia para o Emprego passam pela melhoria da qualidade e da produtividade do trabalho; o reforço da coesão social e a inclusão social com intuito de promover o saber. Neste contexto, o PNE, para o ano de 2003, apresentou como intuito alargar as formas de aprendizagem, contribuindo assim para o aumento das qualificações, a modernização do tecido empresarial, a promoção da inovação e o aumento da competitividade. Deste modo, e de acordo com as prioridades políticas surge uma estratégia que engloba reformas ao nível económico e estruturais da Administração Pública, para responder à situação sócio-económica desfavorável vivida no país, através do Programa de Emprego e Protecção Social ⁷(PEPS), destinado a um período temporal de 2003 a 2006.

É também, apresentada na mesma lógica, o Relatório da U.E. “*Bangeman*” (Maio de 1994), o livro branco “*Ensinar e aprender. Rumo à sociedade Cognitiva*” cuja razão da sua existência aponta para três obrigações: inserção social, o desenvolvimento de aptidões para o emprego e a realização pessoal do sujeito, na realização do seu desempenho profissional. Refere ainda que:

“No mundo inteiro, as tecnologias da informação e das telecomunicações geram uma nova revolução industrial”. (...); é certo que a tecnologias da informação transformaram a natureza do trabalho e organização da produção e que as tecnologias da informação operam uma aproximação entre modos de aprender e os modos de produzir”. (p.45).

⁷ Decreto-Lei nº 168/2003 de 29 de Julho

- O Plano Nacional de Emprego (1998 a 2002 e de 2003 a 2006)

O problema do desemprego na Europa, em 1997, com cerca de 25 a 30 milhões desempregados (dados comunicados pelo *Eurostat*), leva à realização da primeira Cimeira Europeia sobre o desemprego. São lançados nesta sequência planos de acção nacionais em Junho de 1998. Cada país, por sua vez, (dos quinze da União Europeia) apresentou uma metodologia de combate ao desemprego, sobretudo para os jovens com menos de vinte e cinco anos e para os desempregados de longa duração.

O PNE materializa o compromisso assumido pelo Estado Português, na *Cimeira Extraordinária sobre o Emprego do Luxemburgo*, em Novembro de 1997, no âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego (EEE), consubstanciada num conjunto de directrizes decididas à escala europeia e implementadas à escala de cada um dos Estados Membros, tendo em conta as respectivas especificidades.

Foram nessa mesma data apresentados dados estatísticos da *Eurostat*, evidenciando que Portugal era o país da União Europeia, com uma maior percentagem de população empregada, como o mais baixo nível de educação e as menores percentagens com o nível médio e superior, em relação aos restantes países. De acordo com o *Estudo da População Activa de 2003*, 78% da população portuguesa entre os 25 e os 59 anos possuía qualificações inferiores ao ensino secundário e apenas 12% possuía mais do que este nível de qualificação. Saliente-se que a população portuguesa apresenta uma das menores participações em actividades de educação e formação. Continuamos apenas com 11% de licenciados, segundo dados apresentados no novo programa do Governo no âmbito do Plano Tecnológico (*Novas Oportunidades*), que compara esta percentagem com os 21,8% na União Europeia, ainda com os quinze países.

O PNE obedece, assim, à lógica plurianual da EEE, com uma primeira fase instruída por um período de cinco anos (1998 a 2002). Tendo sido avaliado este período em 2002, deu lugar a uma segunda (fase) geração de directrizes para execução temporal entre 2003 e 2006.

De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros nº 185/2003, o presente PNE procura dar respostas às linhas directrizes para emprego aprovadas pela decisão do Conselho Europeu de Junho de 2003, bem como às recomendações que foram dirigidas

a Portugal, em 2002, em matérias de políticas de emprego, procurando ainda garantir a coordenação entre as políticas de emprego e as políticas macroeconómicas e sectoriais.

Deste modo, o PNE assenta em quatro pilares:

I – Melhorar a *empregabilidade*

- Facilitar a transição entre a escola e o mundo do trabalho
- Melhorar a qualificação de base e profissional
- Prevenir e combater o desemprego de jovens e adultos
- Trabalhar em parceria

II – Desenvolver o espírito empresarial

- Incentivar o espírito empresarial
- Apoiar a criação de novos empregos e empresas

III – Incentivar a capacidade de adaptação

- Modernizar a organização do trabalho
- Apoiar a capacidade de adaptação das empresas

IV – Reforçar as políticas de igualdade de oportunidades

- Combater a discriminação entre homens e mulheres
- Promover a igualdade de oportunidades para as minorias étnicas
- Conciliar a vida profissional e familiar
- Facilitar a inserção de pessoas com deficiência

Relativamente aos quatro pilares apresentados centrar-nos-emos na presente investigação no pilar um, ou seja nos aspectos inerentes à prevenção e ao combate do desemprego em adultos. A preocupação do presente estudo centra-se na questão de partida na tentativa de compreender como o desempregado pode transformar o momento de desemprego na construção de um projecto coerente, com o auxílio de um programa de orientação profissional. No fundo, pretende-se que o sujeito possa dar um sentido ao que vive e ao que tem vivido ao longo da sua vida. A partir daqui poderá resultar uma transformação de um momento difícil, do ponto de vista pessoal, psicológico e social, para a criação de uma nova oportunidade. Porventura, poder-se-á perguntar: como conseguem criar novas trajectórias de vida a partir dos seus saberes adquiridos?

Neste contexto, podemos pensar na função dos COP, enquanto técnicos de acompanhamento aos adultos desempregados nos Centros de Emprego. Existe pois,

uma dupla tarefa, por um lado, como representante de uma Instituição Política e por outro, como um especialista do acompanhamento. De salientar a sua dupla função destes técnicos conforme refere Josso (2004, *in* Canário & Cabrito, 2005), afirmando que o técnico de acompanhamento, no seio destas “pressões” deverá adoptar uma atitude equilibrada movida pelo seu bom senso, porque no fundo os técnicos, são “duplos agentes”, (p. 118). Representam como tal um papel como técnico que executa as políticas do governo (e são portanto representantes do governo), por um lado, no que concerne às estratégias no âmbito do Plano Nacional de Emprego (PNE), por outro, a sua actuação é simultaneamente de apoiar o sujeito na situação de desemprego. A postura crítica (de forma construtiva) em relação às normas e regras definidas pelos órgãos políticos é essencial, daí resultou por parte do investigador a necessidade de realização deste trabalho de investigação.

Uma vez apresentado o Plano Nacional de Emprego como uma metodologia aplicada nos Centros de Emprego, este poderá contribuir para a reflexão e revisão de conceitos e quadros de actuação, para promover novas formas de encarar o momento do desemprego, sendo, simultaneamente, a oportunidade para definir linhas de orientação a fim de se encontrarem estratégias adequadas à população portuguesa (Ambrósio, 1998).

Quanto a uma definição mais precisa sobre as políticas de emprego, de referir o capítulo I do Decreto-Lei 132/99 de 21 de Abril, designando a política de emprego da seguinte forma:

A política de emprego é um instrumento de garantia do direito ao trabalho e tem por objectivo a prevenção e resolução dos problemas de emprego, incluindo a melhoria da qualidade do emprego, a promoção do pleno emprego e o combate ao desemprego no quadro do desenvolvimento socio-económico, no sentido de melhorar os níveis de bem-estar da população.

Esta citação, datada de 1999 define a política de emprego numa perspectiva pouco real para o mercado de trabalho actual. O emprego começa a ser um “bem escasso” e o pleno emprego passa a ser um mito. Constata-se que já não é possível escolher o trabalho pretendido e a competição pelos empregos disponíveis será cada vez maior. O vínculo laboral é cada vez mais precário. Neste sentido surgem novas formas de organização e de prestação do trabalho.

É importante frisar que o aumento da produtividade não é sinónimo de aumento de postos de trabalho, dado que não se pode evocar este conceito sem ser integrado num contexto económico e social.

Do mesmo modo, são utilizados um conjunto de palavras terminadas em «bilidade», como é o caso do conceito *empregabilidade, flexibilidade e adaptabilidade*, no sentido de se esbaterem as dificuldades no acesso ao emprego. Contudo e, segundo a opinião de Imaginário, Coimbra, Parada (2001), baseados nos estudos de Dugué & Mailleboulis, (1994), o aparecimento do termo *competência* aliado à ideia de *flexibilidade* ou de *adaptabilidade*, constitui um marco fundamental no actual processo de transformações dos percursos escolares e profissionais. Este facto é justificado através das alterações nos novos modos de organização do trabalho em que a competência assume uma nova forma de análise e descrição de funções, enquadrada numa visão dinâmica do trabalho e da formação profissional.

Segundo os mesmos autores, estas alterações introduzem, assim, o conceito de carreira profissional, em que o próprio trabalhador começa por encarar todas as transformações sociais, económicas e laborais. Desta forma, os sujeitos passam a ter a ideia de que já não existem empregos e/ou profissão para toda a vida, mas sim um conjunto de oportunidades que podem surgir em função das condições geográficas e económicas de cada região.

3. Os Serviços Públicos de Emprego

O IEFP é um Instituto Público desconcentrado, dotado de personalidade jurídica de direito público, com autonomia administrativa e financeira e património próprio, que prossegue as políticas de emprego e formação profissional definidas e aprovadas pelo governo.⁸

Os programas de âmbito geral de intervenção dos serviços públicos de emprego compreendem o apoio ao funcionamento do mercado de emprego, nos seguintes eixos:

- Estímulo à procura de emprego, estando incluindo modalidades específicas de intervenção, tais como a informação e orientação profissional, bem como, a cooperação na protecção social no desemprego.
- Estímulo à oferta de emprego, que diz respeito à disponibilização de ofertas de emprego locais, a nível nacional e nos países estrangeiros. A possibilidade de criação do próprio emprego e o apoio a micro, pequenas e médias empresas.
- Estímulo ao ajustamento entre a oferta e a procura, que passa pelos serviços prestados ao nível da colocação no mercado de trabalho.

Os Serviços Públicos de Emprego têm desempenhado um papel fundamental na execução de uma política integrada de emprego e formação profissional, inicialmente baseados nas Convenções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), homologadas por Portugal, pela organização e Desenvolvimento Económico (OCED) e, actualmente também pela Comunidade Europeia.

Com a adesão do nosso País à União Europeia, na época (1986) denominada por Comunidade Económica Europeia (CEE), surgem desde então, novas orientações a partir de um conjunto de Cimeiras definidas em conjunto pelos Estados-membros. Por conseguinte surgem alterações em matéria do emprego, educação e formação profissional.

De relembrar a importância do PNE, com vista a proporcionar a todos os desempregados antes de completarem seis meses de desemprego no caso dos jovens e de doze meses no caso dos adultos, sob a forma de formação, reconversão, experiência

⁸ Significado do símbolo do IEFP: pretende simbolizar a convergência dos objectivos essenciais do Instituto – o EMPREGO e a FORMAÇÃO – com o cunho universalista e humanista que os caracteriza. O símbolo representa de forma estilizada uma figura humana, de braços levantados e abertos (em saudação). É formado pelas letras “E” (emprego) e “F” (formação), a primeira invertida, unidas pelo sinal de conjunção “U” e encimadas por um círculo (o globo).

profissional, emprego ou qualquer outra medida que favoreça a integração no mercado de trabalho; incluindo, de modo geral, a orientação profissional e aconselhamento individuais.

A missão dos Centros de Emprego

Os Serviços de Emprego ⁹ têm como fim último o desenvolvimento de uma política visando o acesso de todos os cidadãos a um emprego produtivo e livremente escolhido, existindo um recurso junto dos serviços de forma totalmente livre e voluntária. Deste modo, a missão dos serviços de emprego preconizam a sua actuação no sentido de:

- Facilitar aos trabalhadores encontrar empregos convenientes e aos empregadores os trabalhadores de que necessitam.
- Disponibilizar os necessários serviços de Orientação profissional.
- Disponibilizar os necessários meios de formação profissional.
- Apoiar o emprego e a inserção profissional dos desempregados consoante as suas características e necessidades específicas.

No âmbito das políticas definidas pelo governo no que respeita à matéria do emprego, os Centros de Emprego assumem-se como o instrumento operativo para a sua execução.

Assim sendo, cumpre que a organização interna dos Centros de Emprego e as suas articulações com o meio envolvente desenvolverem uma dinâmica, simultaneamente coesa, coerente e interactiva. Coesa e coerente, para uma actuação compatível com a diversidade e exigência de situações que diariamente se confrontam, nas suas áreas de intervenção.

O papel é interactivo, no que concerne à integração das respectivas estratégias de desempenho, com a articulação estreita com a valência do espaço sócio-envolvente, em que o Centro de Emprego funcionará simultaneamente como elo agregador de sinergias e pólo difusor e transformador das conjunturas.

O Centro de Emprego é, pois, uma estrutura local vocacionada para a dinamização e o apoio ao desenvolvimento socio-económico da respectiva área de

⁹ De acordo como decreto-lei 132/99 de 21 de Abril.

influência em sinergia com outros actores e agentes económicos. Neste estudo abordar-se-á a realidade do Conselho do Barreiro (Distrito de Setúbal), no que diz respeito às problemáticas definidas ao longo da presente investigação

Do ponto de vista das competências do Centro de Emprego, para atingir os seus objectivos apresenta um conjunto de tarefas genéricas ao seu funcionamento, tais como:

- o conhecimento do mercado de trabalho;
- a informação e a orientação profissional;
- a caracterização da procura;
- a caracterização da oferta de emprego;
- o ajustamento da procura a oferta tendo em vista a inserção profissional dos candidatos a emprego,
- a identificação das necessidades de formação no sentido de colaborar no planeamento e dinamização das acções de formação profissional em articulação com as estruturas formativas existentes (os Centros de Formação Profissional do IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional), Centros Protocolares e Entidades externas, acreditados e reconhecidas pelo INOFOR- (Instituto para a Inovação da Formação), agora designado por Instituto da Qualidade da Formação (IQF);
- outras formas, ainda, que visam facilitar a inserção do utente, como é o caso de parcerias estabelecidas entre os Centros de Atendimento de Toxicodependentes - CAT (Ministério da Saúde), bem como o Instituto de Reinserção Social, cuja população abrangida são os ex-reclusos (Ministério da Justiça). O objectivo é potenciar, com os utentes, a sua reinserção socioprofissional;
- a promoção, apoio e acompanhamento da execução de medidas de emprego e, de inserção e formação profissional junto das entidades.

O conhecimento do meio envolvente é determinante para o funcionamento do Centro de Emprego devendo abranger:

- Área geográfica;
- Estrutura Demográfica e fluxos migratórios.

- Dinâmica sócio-económica local:
 - Estrutura empresarial;
 - Entidades, Autarquias, Escolas, IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), Associações Empresariais, Sindicais entre outras;
 - Potencialidades locais de criação de emprego e de entidades;
 - Implantação de entidades;
 - Políticas de recrutamento das Entidades;
 - Previsões sobre a evolução do emprego nos diferentes sectores de actividades da área do Centro de Emprego.

Em última análise, o Centro de Emprego privilegia, através das suas competências técnicas, relações activas com as seguintes entidades:

- Empresas
- Escolas
- Autarquias
- Instituições de Solidariedade Social
- Associações Sindicais
- Outros organismos públicos e actores sociais com implantação na sua área de influência.

Os conceitos utilizados na classificação dos utentes e dos candidatos nos Centros de Emprego, baseiam-se nas recomendações internacionais sobre estatísticas de emprego e desemprego, demarcados pela “resolução sobre as estatísticas da população activa, do desemprego e do sub-emprego”, adoptada pela *13ª Conferencia Internacional das Estaticistas do Trabalho*, de 29 de Outubro de 1982. Neste sentido, resultaram algumas conferências realizadas em 1988 e 1993, que concordaram em manter esses mesmos conceitos até aos dias de hoje.

Com o objectivo de se criarem concessões de benefícios sociais ou medidas de protecção dos desempregados, tem-se adoptado conceitos e definições, com equivalências próprias, em função das características do público-alvo e das dimensões sociais adstritas aos mesmos.

CONCEITO DE UTENTE

Considera-se “Utente” todo o utilizador singular ou colectivo, de qualquer prestação disponível no Centro de Emprego.

O Utente candidato, de acordo com a sua pretensão, deve ser classificado como candidato a Formação Profissional, Prestações no âmbito da Orientação Profissional, Medidas de Apoio ao Emprego ou a Colocação Directa.

CONCEITOS RELATIVOS A PEDIDOS DE EMPREGO

- Pedido de Emprego

Considera-se “Pedido de Emprego” o registo no Centro de Emprego de pessoa com idade igual ou superior a dezasseis anos (salvaguardadas as reservas previstas na Lei) como candidato a uma colocação no mercado de emprego.

- O conceito de “Desempregado”

Considera-se Desempregado o candidato inscrito num Centro de Emprego, que não tem trabalho, procura um emprego como trabalhador por conta de outrem, com disponibilidade imediata e com capacidade para o trabalho. Como imediatamente disponível entende-se o compromisso do candidato aceitar um posto de trabalho no prazo máximo de quinze dias a contar do momento da inscrição. Após aquele período, a aceitação do posto de trabalho tem de ser imediata. Com capacidade para ocupar um posto de trabalho considera-se o candidato que demonstre possuir aptidões para o exercício de uma actividade profissional, nomeadamente a inexistência de incapacidade por doença.

Os Desempregados podem ser classificados como: Desempregado à Procura do 1º Emprego – Pessoa que nunca teve um emprego. Desempregado à Procura de Novo Emprego – Pessoa que já teve um emprego. Inclui os candidatos que tendo-se retirado da vida activa, qualquer que tenha sido o motivo e a duração da interrupção, desejam reingressar. Inclui igualmente os candidatos que tenham trabalhado com familiares, não sendo remunerados e os que trabalharam por conta própria.

- Conceito de “Ocupado”

Considera-se “Ocupado” o candidato inscrito num Centro de Emprego a desenvolver uma actividade temporária, no âmbito da satisfação de necessidades colectivas, ao abrigo de um Programa Ocupacional ou equivalente, nomeadamente Protocolos, Despachos Conjuntos e Programas de Inserção Emprego. Esta categoria admite apenas a transferência de candidatos anteriormente inscritos na categoria de Desempregado. Finda a Ocupação há lugar à transferência automática para a categoria de desempregado à procura de novo emprego.

4. A intervenção nos Centros de Emprego – O Centro de Emprego do Barreiro

O Centro de Emprego do Barreiro foi escolhido para a realização do estudo porque tem sido o local de trabalho do investigador, (desempenhando funções de COP), desde há seis anos e, desta forma, o contacto com os candidatos foi facilitado porque já existia um conhecimento da realidade e das dificuldades dos mesmos. De acordo com a Metodologia do Plano Nacional de Emprego, os candidatos inscritos para emprego são obrigatoriamente convocados de acordo com duas iniciativas, designadamente: *INSERJOVEM* e *REAGE*.

Nestas duas estratégias, os candidatos com idades compreendidas entre os dezasseis e vinte e cinco anos são abrangidos pela iniciativa *INSERJOVEM*. Candidatos com mais de vinte e cinco anos, sem limite máximo de idade, encontram-se, assim, enquadrados na iniciativa *REAGE*. Todos os candidatos deverão ter uma resposta antes dos seis e doze meses de inscrição, pelo que todos os desempregados deverão ser identificados antes de atingirem três e seis meses de inscrição no centro de emprego, respectivamente.

Em suma, a sinalização dos candidatos é instituída a partir da gestão do ficheiro, de forma a criar sistematicamente grupos prioritários, cujo acompanhamento é realizado, numa primeira instância, pelo conselheiro de orientação profissional numa sessão colectiva de informação.

A gestão do ficheiro é realizada pela Unidade de Desenvolvimento do Emprego do Centro de Emprego do Barreiro. São realizadas mensalmente listagens de acordo com os critérios no que diz respeito ao registo de inscrições de jovens (16-25 anos), antes de atingirem os três meses de inscrição e para os adultos (com idade superior a vinte cinco anos), antes de atingirem os nove meses (não é possível realizar exactamente de acordo com as directrizes do PNE atendendo ao elevado número de candidatos inscritos e abrangidos pela iniciativa *REAGE*. De salientar, que um dos grandes objectivos, do Plano Nacional de Emprego, é prevenir os desempregados de longa duração.

Os dados estatísticos apresentados em seguida obedecem ao factor tempo e espaço em que decorreu a investigação (finais de 2003 e meados de 2006. Deste modo, faz-se uma breve descrição do desemprego registado por concelhos, Barreiro e Moita (estatísticas mensais). Os dados são referentes a Janeiro de 2004 e Janeiro de 2006, cuja fonte é do Departamento de Planeamento Estratégico – Direcção de Serviços de Estudos, do IEFP.

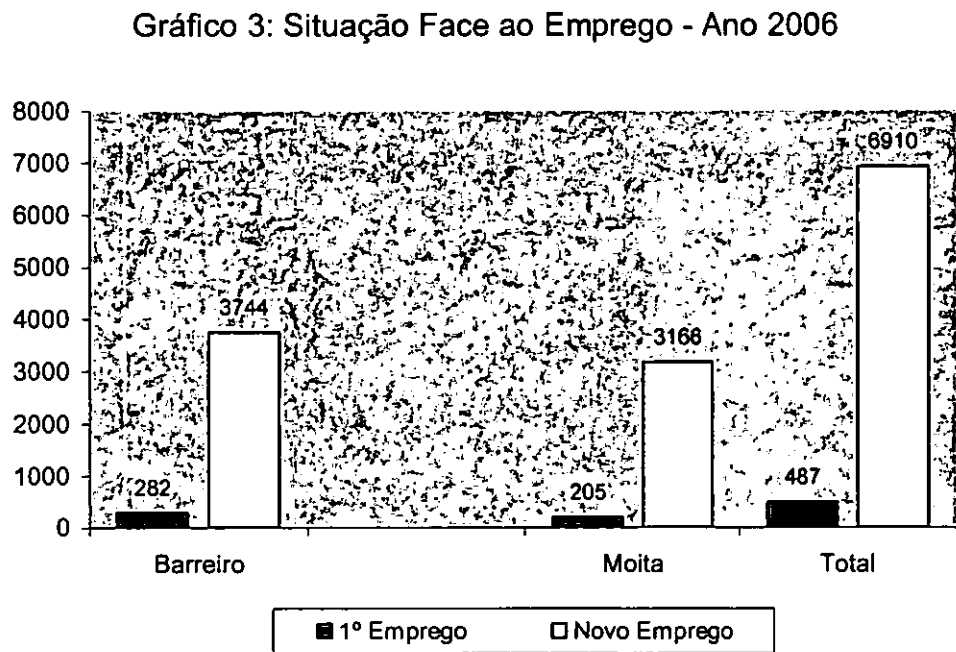
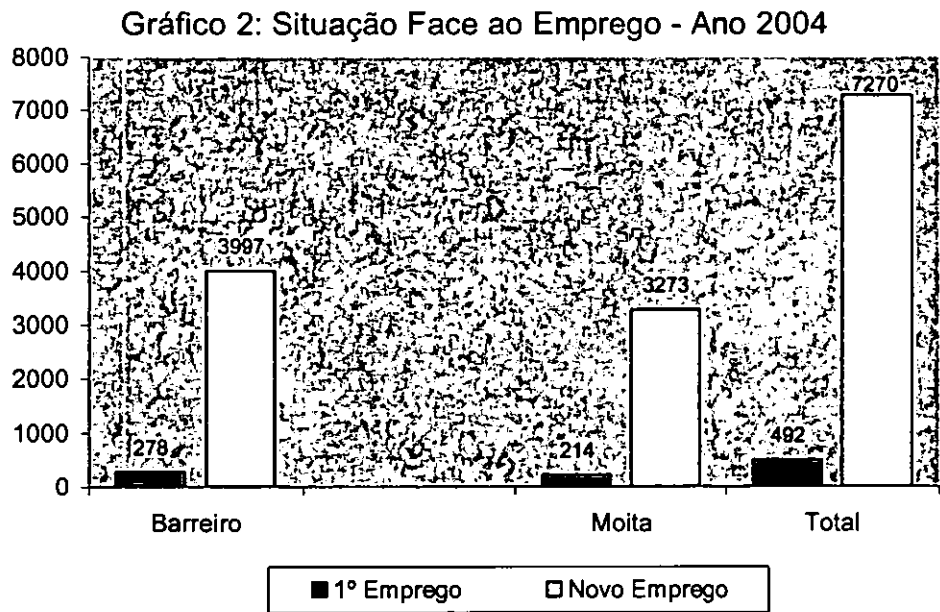
No gráfico seguinte podemos observar a evolução do desemprego registado em Portugal, de acordo com os dados estatísticos do IEFP:

Gráfico 1:



Fonte: IEFP/DPE/DSE -2006

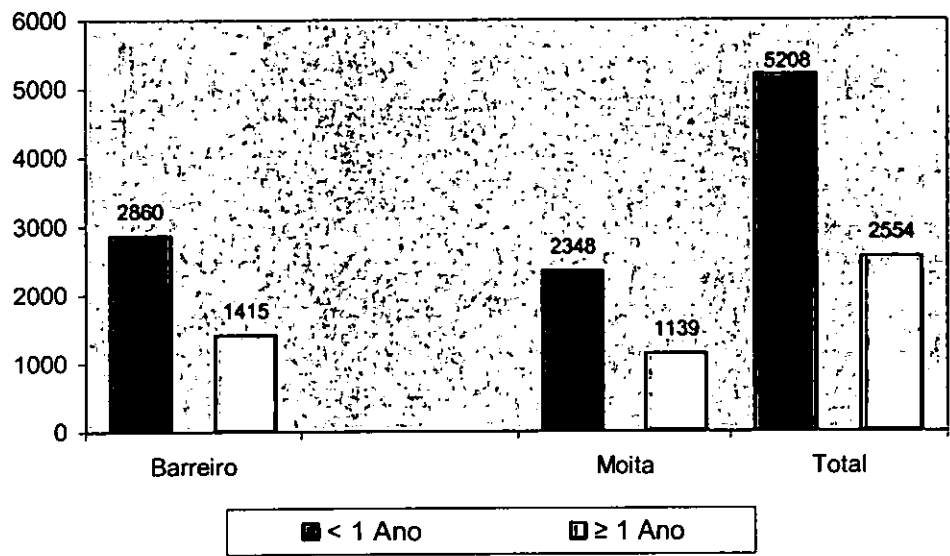
A seguir, apresentam-se os dados do desemprego registado no CE face à procura de emprego, nomeadamente, 1º emprego e novo emprego.



A discrepância verificada deve-se ao facto de existirem menos candidatos inscritos no CE com idades inferiores a 25 anos. Esta ocorrência poderá ter uma explicação, talvez, pelo facto de se verificar que a população tem vindo a envelhecer.

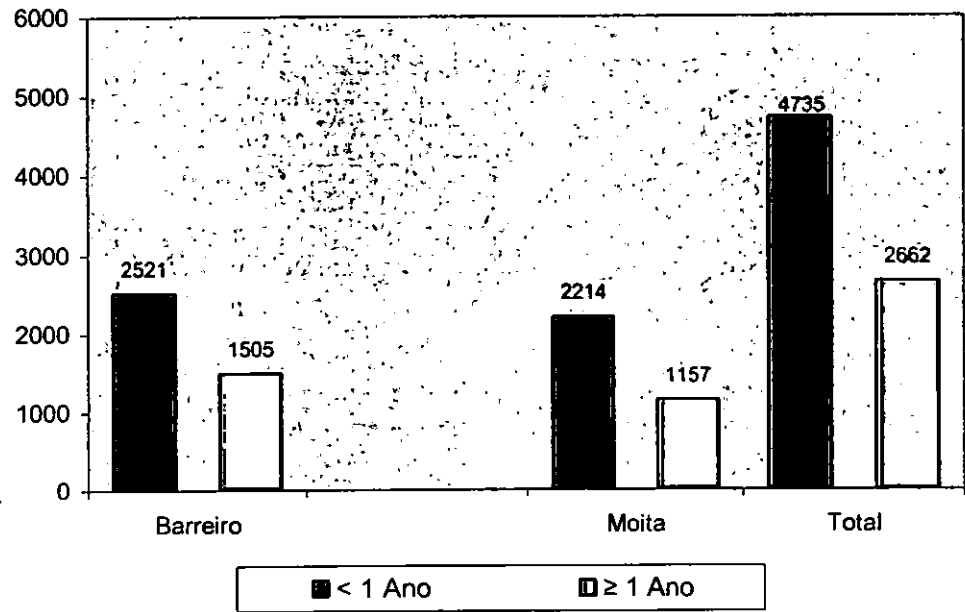
Portugal, à semelhança do que se passa noutros países da Europa, acelerou o processo de envelhecimento da população. Tal como constatado pelos dados obtidos através do recenseamento geral da população em 2001, apontam para um aumento da população idosa de 13,6% para 16,4%, ao passo que a população jovem diminui de 20,0% para 16,0%. Os adultos com idades compreendidas entre os 25 e 64 anos aumentaram a sua representatividade para 57% (Censos 2001).

Gráfico 4: Tempo de Inscrição - Ano 2004



Fonte: IEFP/DPE/DSE – 200401

Gráfico 5: Tempo de Inscrição - Ano 2006



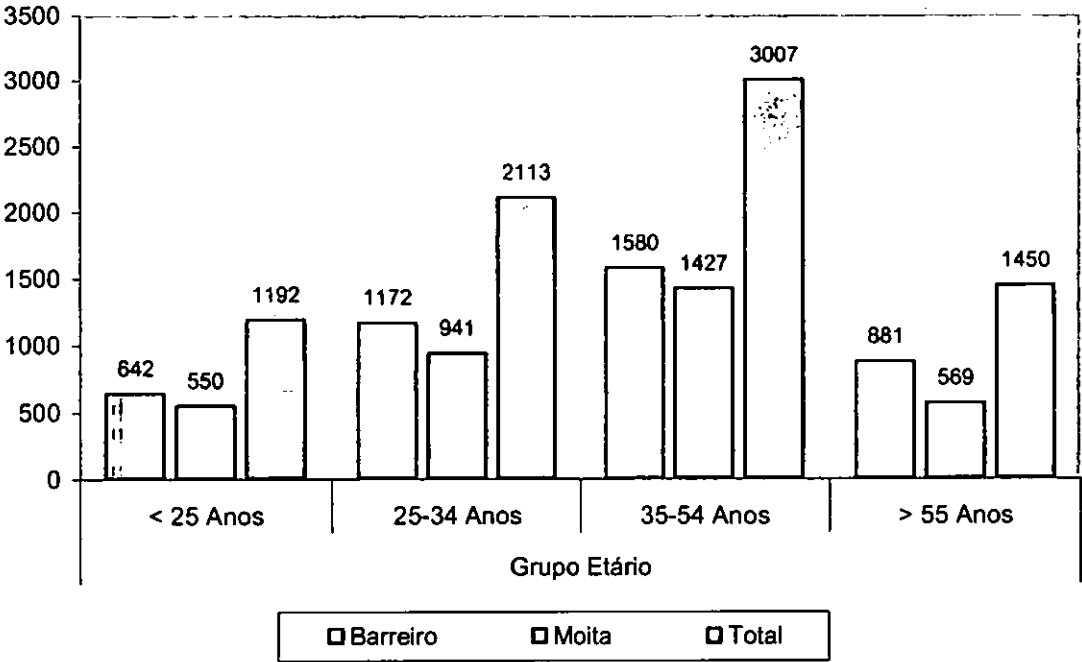
Fonte: IEFP/DPE/DSE – 200601

A colocação é, efectivamente, o objectivo máximo para todos os candidatos inscritos nos CE. No entanto, devido às características apresentadas em determinados grupos, isto é, a inadequação dos seus perfis profissionais face à realidade do meio sócio-económico envolvente e às exigências de novas competências profissionais desencadeiam uma colocação diferida no tempo. Conforme verificado nos gráficos anteriores, caracterizados pelo número de candidatos inscritos há menos de um ano e há mais de um ano, constata-se, efectivamente, um valor significativo de desempregados em situação de DLD, quer no concelho da Moita, quer no Barreiro.

Quando comparados os dois gráficos da página anterior, torna-se evidente uma diferença no universo de sujeitos no ficheiro do CE. Em Janeiro de 2004 é de 7762 e no ano 2006, no mês homólogo é de 7397. Verifica-se, pois, um decréscimo de candidatos inscritos, há menos de um ano. Contudo, verificou-se um aumento (pouco significativo) dos candidatos inscritos, há mais de um ano, ou seja, a existências de um maior número de desempregados de longa duração no ano de 2006.

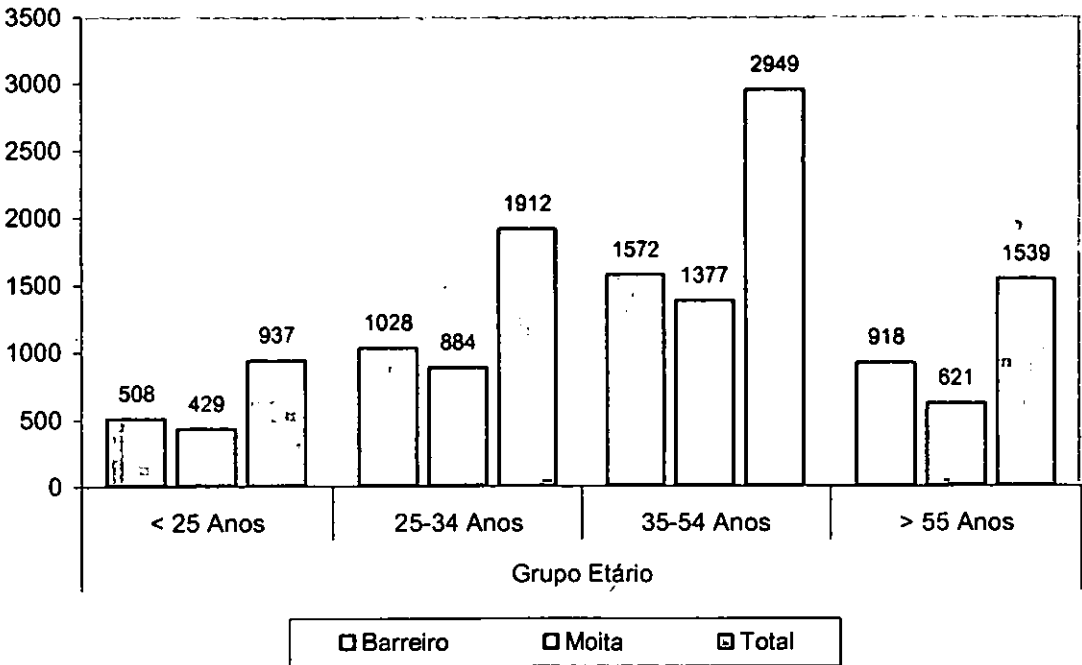
Provavelmente, estes resultados poderão ter a sua origem nas dificuldades de inserção no mercado de trabalho no concelho do Barreiro, traduzidas por um menor número de ofertas de emprego apresentadas ao CE e, também pelo facto dos candidatos, inscritos em 2006, apresentarem em maior número os sujeitos com idades superiores aos 35 anos, tal como se pode apurar nos gráficos da página seguinte, demonstrativos das idades dos candidatos inscritos no CE.

Gráfico 6: Grupo Etário - Ano 2004



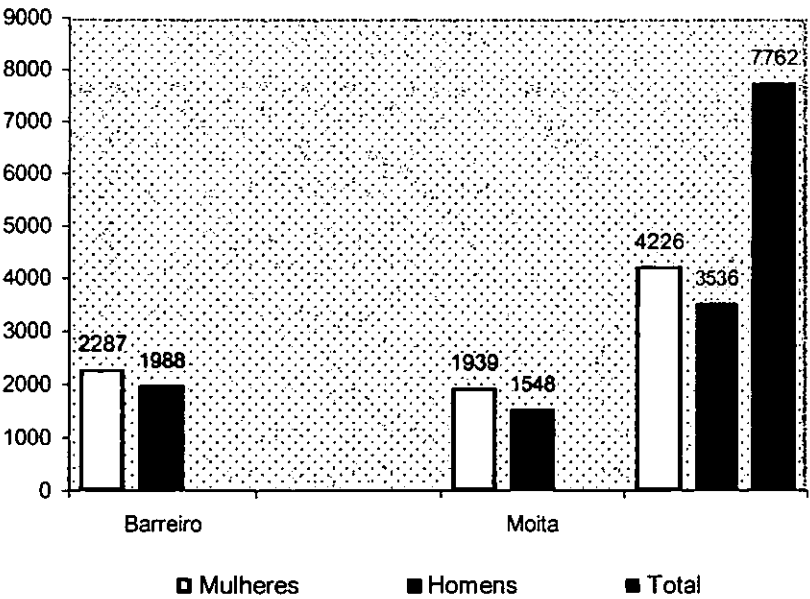
Fonte: IEFP/DPE/DSE - 200401

Gráfico 7: Grupo Etário - Ano 2006



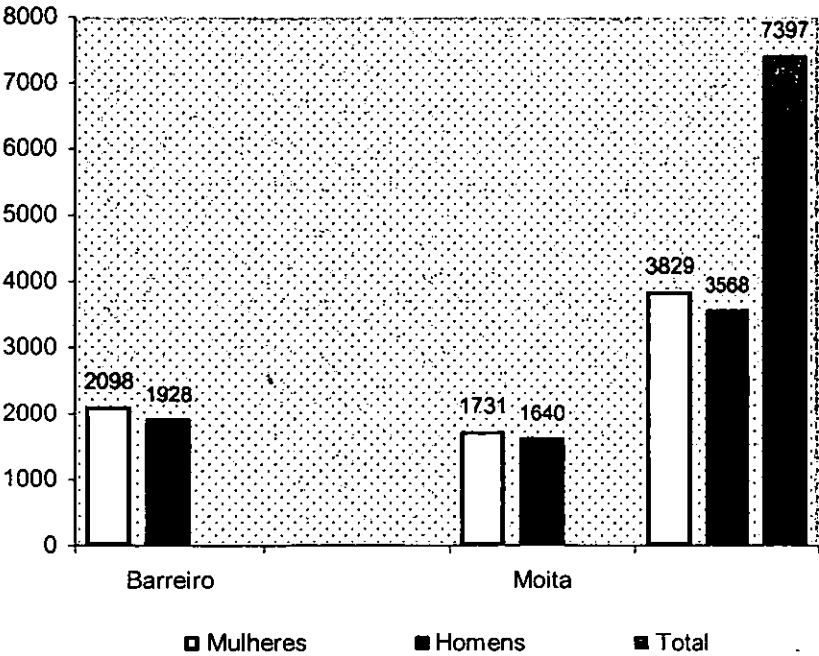
Fonte: IEFP/DPE/DSE - 200601

Gráfico 8: Género dos Desempregados - Ano 2004



Fonte: IEFP/DPE/DSE – 200401

Gráfico 9: Género dos Desempregados - Ano 2006

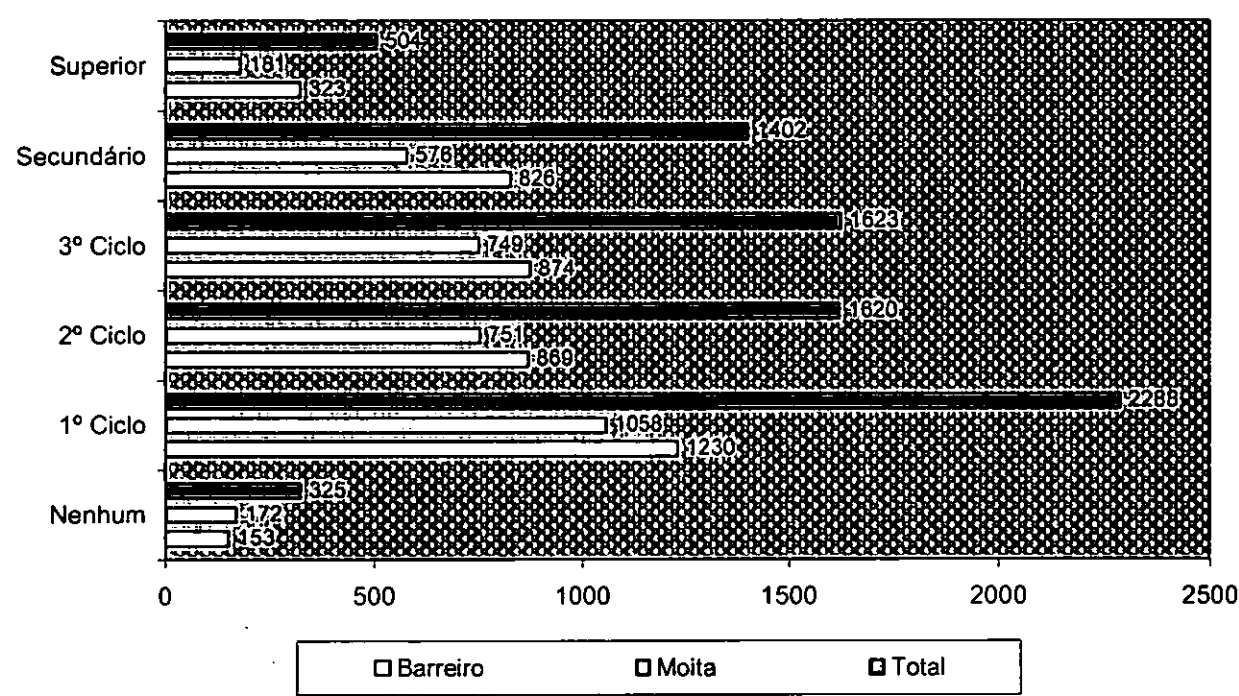


Fonte: IEFP/DPE/DSE – 200601

Pelo exposto, pode-se constatar que existem mais mulheres desempregadas no CE do Barreiro, comparativamente ao grupo dos homens.

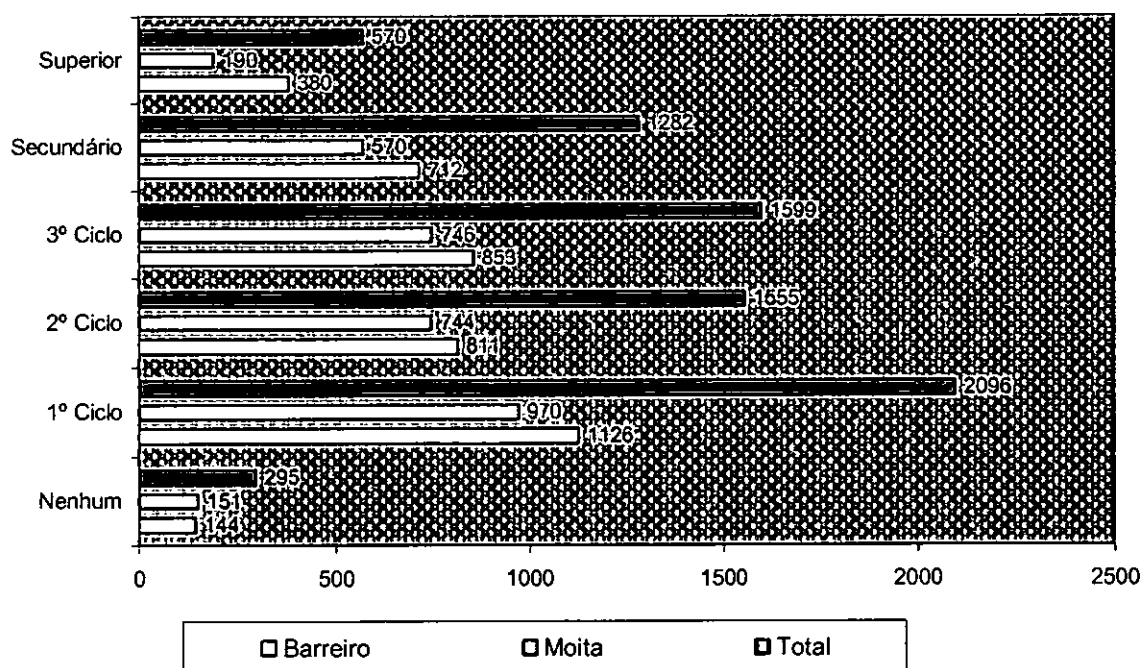
Em seguida, apresentam-se os níveis de habilitações da população abrangida pelo CE do Barreiro, em que os grupos mais significativos dos sujeitos inscritos, apresentam níveis de escolaridade, o primeiro, segundo e terceiro ciclos, pois representam 5531, de um universo de 7762 candidatos. (cerca de 72% do universo).

Gráfico 10: Níveis de Escolaridade - Ano 2004



Fonte: IEFP/DPE/DSE - 200401

Gráfico 11: Níveis de Escolaridade - Ano 2006



Fonte: IEFPP/DPE/DSE - 200601

No mês homólogo ao do ano do 2006, encontram-se mais candidatos com nível de escolaridade no ensino superior. No primeiro, segundo e terceiro ciclos, existem menos candidatos, apenas 5250.

Verificou-se, igualmente, uma diminuição de candidatos que não sabem ler nem escrever (sem grau de ensino). De referir, neste caso, que a idade dos sujeitos situa-se entre os trinta e cinco e cinquenta anos.

A intervenção no Centro de Emprego

A abordagem realizada, no âmbito do PNE, aos candidatos começa com uma sessão colectiva de informação, dinamizada pelos COP (tarefa diária com a duração aproximada de três horas) e são elaborados os Planos Pessoais de Emprego. No fundo, trata-se da definição de um documento contendo um conjunto de etapas conducentes à criação de um projecto, com vista à inserção sócio-profissional do candidato. Integra um conjunto de elementos de acordo com o documento 1 do IEFPP-DEM/PNE ¹⁰(anexos).

¹⁰ As etapas definidas podem ser designadamente, formação profissional, programas de orientação profissional, criação do próprio emprego, programa ocupacional e colocação, entre outras.

Contudo, apesar da planificação efectuada e a realização de sessões informativas colectivas (SIC's) mensalmente, surgem todos os meses, inevitavelmente, candidatos em situação de desemprego de longa duração (DLD). Nestes casos, verifica-se sobretudo sentimentos de desvalorização pessoal e profissional, de frustração, dado que se encontram afastados do mercado de trabalho há já algum tempo e, conseqüentemente, sentem na “pele” os malefícios da exclusão social. Desta forma, a esperança desvanece-se e, por vezes, o desespero instala-se. Aparentemente, parece que tudo está perdido! A situação de desemprego, sobretudo prolongado (longa duração), poderá apresentar como consequência a privação do desenvolvimento de capacidades, em que os sujeitos, num estado de desvalorização, negligenciam por completo as suas potencialidades, o que leva a uma maior permanência da sua situação fragilizada no mercado de trabalho.

Deste modo, definem-se determinados procedimentos técnicos em função das características dos desempregados. São desenvolvidas intervenções designadas por *Orientação de 2º nível*, de acordo com o Plano Nacional de Emprego, dando lugar à intervenção mais sistematizada e individualizada da orientação profissional.

No entanto, não será de descurar a importância de se desenharem modalidades formativas a nível local, com o objectivo de se promover o desenvolvimento local, admitindo a elaboração de programas de formação e de educação devidamente orientados para grupos-alvo e sustentados por objectivos de emprego. Os programas citados devem ser inovadores, nos seus conteúdos, métodos e estratégias adoptadas e sempre em consonância com os desejos e valores dos sujeitos.

As mudanças no contexto industrial do Barreiro

Para uma melhor compreensão dos efeitos da perda de um emprego para os desempregados neste estudo, é necessário, antes de mais, identificar dois conceitos articulados com as transições¹¹ na vida dos sujeitos, designadamente, as regiões do “espaço de vida” e as “suposições sobre o mundo” (Guichard, 2005). São de facto, conceitos relacionados com o meio onde o sujeito se insere, pelo que se irão retratar a área geográfica, económica e o tecido empresarial da região do Barreiro.

¹¹ Os conceitos “transições”, “espaço de vida”, e “suposições sobre o mundo” encontram-se associados às trajetórias da vida do sujeito, conforme abordado no capítulo III.

Pelas características históricas e geográficas do Barreiro, nomeadamente, a sua zona ribeirinha, com grande espaço plano e de grandes acessibilidades, foram sempre criadas condições para a implementação da indústria mineira e de transformação dos produtos químicos.¹²

A região outrora caracterizada pelo sector da indústria química, metalomecânica e têxtil, de grande riqueza permitiu criar melhores condições de vida para os trabalhadores, que em busca das mesmas, se deslocavam de todas as regiões do país, sobretudo do Alentejo e Algarve. Foram criados, inclusive, bairros/residências para os operários, escolas para os filhos, bem como, locais de comércio e de lazer.

Enquanto nos anos cinquenta e sessenta se assistia ao desenvolvimento de um modelo produtivo, típico da Segunda Revolução Industrial, caracterizado pela manutenção do sector de actividade primário e pela emergência de grandes Unidades Industriais em torno da fileira metálica (metalomecânica pesada e construção de material de transporte) e fileira química (adubos, química pesada e fibras sintéticas).

Na década de setenta, com o choque petrolífero a crise económica mundial, e, mais tarde, com a *Revolução do 25 de Abril* em Portugal, evidenciou-se um aumento da população devido à chegada de residentes das ex-colónias, que se fixaram principalmente, nas freguesias do Vale da Amoreira, Moita e Baixa da Banheira.

Verificou-se, no início dos anos oitenta, o encerramento de determinadas áreas fabris, dando lugar à redução drástica de operários oriundos dos sectores da metalomecânica e têxtil. Assim, na segunda metade da década de oitenta, desaparecem as grandes unidades produtivas e surgem os pequenos e médios investimentos do auto-emprego.

Verifica-se um aumento da população residente, ao nível do grupo entre os quinze e sessenta e quatro anos, assim como da população activa (Censos 2001).

No que concerne à estrutura de actividade, salienta-se a terciarização da mesma, com forte incidência ao nível do Concelho do Barreiro.

As escassas indústrias ainda a laborar, tem desenvolvido uma política de recursos humanos, assente numa elevada remodelação.

¹² No século XIX, com Alfredo da Silva, surge inclusive o Instituto Superior Técnico, em Lisboa, com o intuito de formar Engenheiros especializados para trabalharem nas áreas anteriormente referidas e, rentabilizar ao máximo os recursos naturais. Momento em que já se pensava nesta dupla perspectiva das sociedades qualificantes, potenciando a reengenharia de processos inerentes às políticas de emprego e formação profissional, na base da dinâmica da oferta/Emprego/Universidade.

Ao analisar os estabelecimentos instalados na região, o tecido empresarial era dominado pelas *micro empresas* com um a quatro trabalhadores, representando 62,1% do total. Em segundo lugar, surgiam as pequenas empresas, com cinco a nove trabalhadores, que representavam 20,1%, valor bastante inferior face aos anteriormente referidos.

Em suma, os estabelecimentos existentes são de pequena dimensão, nomeadamente, 82,2 % e têm até dez trabalhadores. O concelho conta apenas com um estabelecimento de grande dimensão (1000 e mais trabalhadores).

Por outro lado, o comércio (grosso e retalho) continua a ser a principal actividade a aumentar, acontecendo o mesmo com os sectores da hotelaria e restauração.

O sector primário, bem como o sector da construção civil e obras públicas, têm uma maior expressão no concelho da Moita.

A indústria têxtil, na década de oitenta e ainda no início de noventa, criou vários empregos, sobretudo para mulheres. Segundo dados dos Censos, (1991), esta indústria criara na época, cerca de 44% do total, dos quais 92,7% eram mulheres e 7,1% eram homens.

Efectivamente, o concelho do Barreiro e Moita foram caracterizados desde sempre, como excelentes locais de criação de emprego. Actualmente, o panorama é diferente e, por essa razão aparecem junto do CE, candidatos desempregados, com um percurso de vida profissional único, caracterizado pela permanência de longos anos na mesma empresa e com a perspectiva de trabalharem até à idade de reforma.

As habilitações literárias destes operários situam-se ao nível da escolaridade obrigatória. Trata-se de uma população muito específica, com idades a partir dos quarenta anos e com o 4º ou 6º anos de escolaridade, precisamente porque na década de cinquenta e sessenta, a 4ª classe era o nível de ensino essencial para admissão no mercado de trabalho referido.

O factor idade começa por ser discriminativo, associado por vezes, às questões de saúde. O facto de ser mulher, a idade elevada, com pouca ou inexistente qualificação reconhecida, desencadeia o afastamento prolongado do mundo laboral.

Evidenciam alguma resistência à mudança no que concerne à possibilidade de reconversão profissional, alegando não saber fazer mais nada, porque foram operários (as) fabris ao longo de vinte ou trinta anos. Havia um “emprego certo”, que seria para toda a vida. Perde-se a ideia da célebre frase *Taylorista*: “o homem certo para o lugar

certo”, dando lugar a uma outra frase bem diferente: “ o homem certo para o lugar incerto”.

5. Desemprego e Exclusão

Segundo Bruto da Costa (2005), o desemprego aparece como uma forma paradigmática de exclusão social. Realça o facto de se tratar de um problema complexo e heterogéneo, pelo que se justifica, ainda segundo este autor, falar-se de «exclusões sociais», nas quais está incluída a questão do desemprego de longa duração. Esta é, pois, a situação de difícil resolução, dado que uma grande parte dos DLD poderão não voltar ao mercado de trabalho, porque apresentam uma idade mais avançada (com idades a partir dos quarenta/cinquenta anos).

Verificam-se, deste modo, alguns factores subjectivos como a auto-imagem desvalorizada, falta de informação, fraca capacidade de mobilização colectiva e de reivindicação, acomodação à escassez das oportunidades e falta de motivação, falta de iniciativa para procurar ou criar emprego e orientação para a sobrevivência quotidiana.

Neste quadro, a orientação profissional poderá ter uma função de sobrevivência, com vista ao acompanhamento dos candidatos perante estas adversidades.

A exclusão social impera e é necessário avaliar o que está errado. De acordo com Luís Capucha (2004), existem factores de exclusão no mercado de trabalho com diferentes origens, nomeadamente, ao nível societal, nível pessoal e nos seus contextos; ainda, nos factores materiais e subjectivos. De acordo com o autor referido, poder-se-ão enumerar alguns indicadores com uma relação intrínseca à situação dos Desempregados de Longa Duração, designadamente, as representações negativas e preconceitos por parte dos empregadores a respeito dos desempregados sem hábitos de trabalho, devido ao tempo efectivo de afastamento do mercado de trabalho (os DLD), falta de informação e de sensibilização de actores estratégicos e da sociedade em geral, défice de sentido solidário por parte dos empregadores, funcionamento dos sistemas de ensino, de formação, de saúde e de protecção social, bem como outros apoios ao desenvolvimento das comunidades pobres, desemprego desencorajado, emprego sem qualidade e, sobre-explorado, qualificações escolares e profissionais muito baixas ou inexistentes (op.cit.).

Bruto da Costa converge com a perspectiva de Giddens (2001)¹³, olhando para o trabalho como uma importante fonte de rendimento, de ligação à sociedade, em que o sujeito cria assim, a sua própria identidade, caracterizado por um sentimento de participação na vida produtiva e económica do país. Ainda, segundo Bruto da Costa (2005), nas sociedades europeias contemporâneas, o emprego é a principal forma de integração social.

Qual a razão porque hoje em dia, as questões do desemprego são centrais nos discursos e preocupações políticas?

Primeiro, porque é um dos factores preponentes às situações de exclusão social, e nos casos de taxas elevadas de desemprego podem ameaçar a estabilidade social.

Por outro lado, ainda de acordo com a perspectiva do autor, o desemprego não é uniforme, isto é, existem vários tipos de desemprego. De referir que no caso de alguns desempregados, recebem subsídios de desemprego (até três vezes o salário mínimo nacional, outra apenas o equivalente a um salário mínimo nacional), outros não recebem nada e há que considerar ainda os desempregados de longa duração. Sendo este um problema de maior dificuldade para se encontrar uma solução, sobretudo quando se fala de candidatos com mais de trinta e cinco anos. O mercado de trabalho começa por rejeitá-los. O panorama actual das condições de trabalho não é, pois, o melhor. Pode-se exemplificar o emprego precário, caracterizado por situações de contrato a termo, termo parcial involuntário, sem qualquer tipo de contrato de trabalho, baixos salários, a não garantia nas condições de trabalho e segurança. Verifica-se assim um elo muito frágil de ligação com o mercado de trabalho.

Por outro lado, não se pode descurar as mudanças sociais significativas à escala mundial, nomeadamente:

- o desenvolvimento dos transportes;
- o progresso tecnológico e novos métodos de organização e gestão das empresas;
- substituição do trabalho humano pelo trabalho com máquinas;
- alteração no processo produtivo (descentralização, ou seja, a mudança das estruturas técnico-orgânicas lineares para um sistema de rede).

¹³ "O mundo na era da globalização". Lisboa Editora Presença.

Entre 1997 e até meados de 2001, a situação em que o mercado de trabalho da União Europeia se encontrava melhorou sensivelmente. Esta melhoria sentiu-se também em todos os países da OCDE. Um décimo da sua população activa, ou seja, 16,5 milhões de pessoas, está à procura de trabalho. O desemprego atinge à partida, principalmente mulheres e agrava o problema da exclusão social.

Esta realidade não é excepção para Portugal, infelizmente. Uma realidade com a qual é difícil de lidar, quando nos referimos sobretudo, ao quadro do sistema de emprego. Os problemas de natureza estrutural afectam a realidade do mercado de trabalho, emergindo cada vez mais o emprego precário, o subemprego e os desequilíbrios entre a oferta e a procura. Como consequência, conduz à segmentação de um determinado público-alvo, nomeadamente, a população com menos habilitações literárias e com idades superiores a trinta e cinco anos. De salientar um desconhecimento real e efectivo, face às suas necessidades formativas nestes indivíduos com menor qualificação, com a integração temporária em empregos instáveis e precários sem a possibilidade de reflectirem sobre as suas necessidades para aprenderem as novas formas de trabalhar. Encontram-se nas franjas do mercado de trabalho em situações de emprego muito precárias. Evidenciam pouca motivação para apostar na sua formação contínua. (Kovács, 1999). Não procuram, nem conseguem aceder às hipóteses de formação profissional. Desencadeiam-se assim, problemas inerentes ao desemprego de longa duração, com efeitos nefastos para a população em questão, quer do ponto de vista social, económico, quer psicológicos e familiares, cuja situação de exclusão vivida pelos sujeitos desempregados induz a criação de sentimentos de desvalorização, como se fossem os próprios, os responsáveis pelo seu problema (desemprego).

Mencionado as questões inerentes à revolução digital, caracterizada pelas transformações ao nível das comunicações, nomeadamente, com as novas abordagens via *Word Wide Web*, tecem-se novas formas de encarar e organizar o mundo laboral e empresarial. Emergem, assim, o comércio electrónico, o desenvolvimento de conteúdos em ambiente, o sector das telecomunicações e comunicações móveis. Todavia, com tantos avanços ao nível das tecnologias de informação e comunicação, ao longo dos últimos vinte anos, não se tem conseguido combater o desemprego em Portugal (e ao nível de alguns países da União Europeia). De salientar e de acordo com Pires, (2002, p. 22) “apesar de serem considerados como motor de desenvolvimento a diversos níveis, podem também fazer aumentar o fosso entre os indivíduos que são capazes de as utilizar

e os que não o são”, tal como defendido no “*Relatório Delors*” à UNESCO (1996), afirmando que existem alguns riscos comportados pelas novas tecnologias, como o agravamento do fosso entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, entre classes favorecidas e desfavorecidas.

Síntese:

Em última análise, será de acentuar a possibilidade da elaboração de programas de formação e educação orientados para um público-alvo, como no caso dos DLD, sustentados a partir de objectivos muito concretos dirigidos à obtenção de um emprego.

Actualmente, com a implementação das *Redes Sociais* a nível concelhio será de considerar as questões de desenvolvimento local, focadas nas necessidades da comunidade, para que cada cidadão possa ter a liberdade de participar e produzir, construindo, assim, o seu sentido para a vida.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Introdução

Na configuração deste capítulo estabeleceu-se sobretudo uma ligação intrínseca entre experiência, a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto, no seio do seu ambiente, com a preocupação de se compreender do ponto de vista teórico, como é que os adultos aprendem a partir das experiências vividas nos diferentes contextos da sua vida.

Desta forma, foram abordadas as questões da formação do adulto a partir dos contributos das Ciências da Educação, destacando-se no presente estudo os processos de aprendizagem nos adultos e a formação do adulto.

Focando a realidade portuguesa, de referir a emergência de novas abordagens sobre os sistemas de educação e formação dos adultos, no ano 2000, com o grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos, apresentando como objectivo de validar e reconhecer as aprendizagens adquiridas pelas vias não formais e informais, isto é, por via das aprendizagens experienciais. Deste modo, surgem os discursos sobre a importância da validação de competências não formais e do Balanço de Competências.

O enquadramento teórico-conceptual é, pois, o quadro de análise do presente estudo bem como do tratamento e interpretação dos dados empíricos. Assim, realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o papel da experiência nos processos de aprendizagem dos adultos, o investigador coloca a tónica nos conceitos da aprendizagem formal, informal, não formal, e mais especificamente os conceitos, aprendizagem e formação experiencial. De realçar a importância destes conceitos no campo das aprendizagens e experiências vividas por cada sujeito ao longo da sua vida, sustentadas pelas abordagens das correntes humanistas e cognitivistas/comportamentalistas da Psicologia da Aprendizagem.

1. As mudanças na educação e formação de adultos

Existem diferentes correntes teóricas sobre a aprendizagem do adulto no campo da educação e formação.

Por exemplo, a partir da noção apresentada por Avanzani (1996, in Silva 2003), foi possível sintetizar a conceptualização nos últimos cinquenta anos, referente à noção de educação e formação: “ a formação de adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua actividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de «reciclagem» e, por vezes, a de «reconversão» ”.

Citando Canário, (1999, p. 35):“A educação de adultos assume então, outro horizonte, visa alargar polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma mais sólida cultura geral”, ou seja contempla-se outras modalidades da educação, nomeadamente a educação informal (que será abordada mais à adiante), onde o papel da experiência é valorizado na construção do projecto de vida dos sujeitos.

De referir também Fabre 1994, (cit. in por Couceiro, 2000, p.12): “a formação e ensino evidenciam uma clivagem epistemológica, na medida em que contêm estatutos diferenciados. A primeira faz ressaltar uma lógica da prática, da acção e, a segunda, uma lógica do saber, do discurso”.

Os novos desafios na educação e formação de adultos centram-se na responsabilidade social, segundo Finger, (2005, in Canário & Cabrito 2005), porque existem vários desafios, desde os culturais, ecológicos, sociais, onde as desigualdades emergem à medida que acelera o sistema capital. Considerando os aspectos inerentes à evolução da educação dos adultos, passando pelo papel de charneira, na mudança de mentalidades com a filosofia das Luzes no contexto europeu, cujo enfoque assentava na necessidade de se analisar em detrimento do agir. Do mesmo modo, pelas correntes cognitivas e pelo pragmatismo americano, onde a acção tem sido o cerne da aprendizagem, até à actualidade, verifica-se assim, grandes mutações no campo das Ciências da Educação.

Estas tradições têm conduzido de forma diferente os caminhos subjacentes aos modelos da aprendizagem de adultos. Nos EUA, por exemplo, “agir é indispensável à aprendizagem” (Finger, 2005, p.23; in Canário & Cabrito 2005). A origem da educação de adultos visava deste modo, a mudança social. Actualmente, resume-se a dois pontos:

“privatização” e “instrumentalização”. (Finger, 2005, *in* Canário e Cabrito, 2005, p. 26). A privatização subentende a questão económica, pois a educação assume cada vez mais um papel crescente na privatização dos estabelecimentos de ensino, desde o ensino básico até ao superior. Finger (op. cit.), refere no que diz respeito à noção “instrumentalização” da formação contínua, remete para a utilização da educação e formação de adultos como um meio meramente economicista da vida social. A aprendizagem (equivalente a uma mercadoria) é assim reconhecida como elemento responsável pelo crescimento económico das empresas.

Coloca-se paralelamente a tónica da responsabilidade das aprendizagens no próprio sujeito (Canário, 2000). Quando referidas as questões no que concerne ao “combate” do desemprego, os discursos oficiais depreendem que deverá ser o próprio a investir na sua formação com vista ao desenvolvimento da sua carreira. (Finger, 2005 *in* Canário & Cabrito, 2005).

Tem-se verificado a emergência de medidas e programas políticos da educação e formação de adultos, sob o signo da *aprendizagem ao longo da vida na sociedade do conhecimento*, com intuito de adaptar o homem aos avanços tecnológicos, privilegiando-se a dimensão economicista em detrimento da dimensão e valorização humana. De acordo com Dubar (1996), tem subsistido uma falsa utilização da formação como meio de ultrapassar as questões de desigualdade social.

Converge, igualmente, com estas perspectivas Canário (2000), referindo que a utilização do conceito “*aprendizagem ao longo da vida*” aparece como um discurso ideológico” (p. 38), nos anos noventa, tentando passar a ideia de que o indivíduo deve adaptar-se ao meio e que o sistema de educação e formação serve para levar as pessoas a aprenderem, o que as tornará numa “mercadoria mais fácil de vender”, no sentido de adquirirem cada vez mais competências para um melhor ajustamento ao mercado de trabalho. Por seu lado, Maroy (2000) também refere, na mesma linha de pensamento, que a formação deverá ser um instrumento de emancipação para o sujeito, dando, simultaneamente, a igualdade de oportunidades para os vários grupos sociais.

No que diz respeito ao papel da educação formal, não se pode esquecer o quanto ele é limitado, pois ocorre apenas em determinados períodos da vida. Recordando a definição de Josso, “a educação é exclusivamente uma acção da sociedade, pelas diferentes instituições que esta sociedade cria, através de instâncias políticas, para

assegurar a transmissão de conhecimentos...”, mas que também, é atribuída ao grupo de sujeitos que estiveram no desemprego e que devem encontrar uma nova integração na sociedade, depois de a terem perdido. (Josso, 2004, Pineau 1991). A educação é conservadora no sentido em que vai assegurar a continuidade da vida da sociedade de geração para geração e, ao mesmo tempo inovadora, porque permite a adaptação dos sujeitos às novas mudanças da sociedade. Desde sempre o homem, no seu contexto histórico e evolutivo, não se liberta por completo, adaptando-se apenas ao meio, ou modificando a sua relação com o meio.

Quanto à utilização da palavra formação, de acordo com Canário (1999), ela tem gravitado em torno da educação, nos últimos anos em Portugal e, tende a impor-se, exprimindo uma síntese mais abrangente. A formação “aparece entre nós conotada, até há pouco tempo, com uma visão pobre e redutora da formação profissional”, citado por Canário, 1999 (p. 35) No seio das exigências competitivas do mercado actual, a questão passa tanto por saber como pelo aprender. Contudo no paradigma técnico-económico circunscrito ao mercado de trabalho actual, o sujeito é levado a apostar nas suas estratégias de marketing pessoal, como se fosse empresário de si próprio. A perspectiva, cada vez mais competitiva no seio das relações laborais, exige, assim, ao sujeito uma postura atenta perante as situações inesperadas, para poder responder no momento mais adequado.

Assim, o adulto vê-se actualmente confinado à necessidade de renovar os seus conhecimentos, sendo exigido um novo modelo de actuação para quem está à procura de emprego.

O lema passa por oferecer os seus serviços enquanto pessoa, profissional, técnico e elemento activo de uma sociedade em transição. Surgem neste mesmo contexto, os modelos de marketing pessoal, para que o sujeito participe numa corrida desenfreada até ao mercado de trabalho, como se procurar emprego se tratasse de uma maratona (Canário, R., 2005).

Urge pensar a filosofia e os programas de educação e formação, não no sentido de conceber a formação como um fim, isto é, como resposta de adaptação do homem ao trabalho (*Taylorismo*), mas sobretudo para centrar o homem numa perspectiva participativa e como cidadão do mundo. Segundo Belmiro Cabrito (1994) a formação tem vindo a ser utilizada como um instrumento de adaptação, reduzindo-se a formação a objectivos tecnicistas e economicistas, traduzida por um processo subsidiário do sistema

produtivo, (re) produtor de hierarquias sociais avessas à mudança, à inovação, ao sentido da responsabilidade, à subsidiariedade e solidariedade decisional e à criatividade. De facto, o que se tem verificado é que os problemas de trabalho tendem a deixar de ser sociais para serem percepcionados e tratados como problemas individuais.

A formação deverá ser considerada como um processo da responsabilidade do indivíduo (actor), respeitando as suas aprendizagens na interacção com meio e com os outros.

O papel da experiência é cada vez mais reconhecido, fazendo “emergir novas práticas em torno do conceito de reconhecimento dos adquiridos”, Canário (1999, p. 42) contribuindo assim, para uma inversão das abordagens tradicionais.

Para uma criação (tentativa) de uma sociedade educativa,¹⁴ de referir a importância de que todos os países deverão ter em consideração as suas próprias características para ajustarem as políticas educativas e formativas de acordo com a realidade local. Como afirmou Perrenoud (1984, citado por Canário, 1999, p. 97), “continuamos a viver em sociedades escolarizadas, que são incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a do paradigma escolar”.

As incertezas: uma constante ao longo de toda a evolução humana:

Os caminhos percorridos pela história da humanidade têm comprovado que ao longo dos tempos, os homens sempre viveram sob o signo das incertezas. Relembrando o tempo das grandes conquistas desde a Idade Média, os povos ora estavam sobre o poder de um reinado ou de outro, em função das várias conquistas.

Actualmente, dá-se um grande relevo à questão das incertezas, nomeadamente, no campo das políticas adoptadas para os programas da educação e formação dos adultos.

A questão passa por se tentar encontrar estratégias para a gestão das incertezas, donde a aposta, a determinação e a estratégia são condições essenciais para enfrentar a incerteza da acção, bem como a paixão por conhecer, compreender tudo o que está à

¹⁴ A UNESCO organiza de doze em doze anos, uma Conferência Internacional sobre a Educação com o intuito de adequar novas estratégias na vertente da educação. Na década de setenta foi publicado um relatório “Aprender a Ser”, que concebeu ao papel educativo um ciclo vital para a construção da pessoa. A última, com o título “Aprender em Idade Adulta” decorreu em 1997 (5ª conferência no pós-guerra), contemplando a preocupação inerente às mutações no trabalho e no emprego, tendo em consideração as suas influências na educação e formação ao longo da vida para os adultos.

nossa volta. Edgar Morin, (2002) ¹⁵ realça a complexidade do ser humano, em que esta se faz representar numa tríade (no seio desta emerge a consciência) indivíduo, sociedade e espécie. Refere ainda o ser humano enquanto *unidualidade* (p.56), o que significa que o homem é, simultaneamente, um ser biológico e cultural. Este aspecto é que o diferencia das restantes espécies à escala planetária. Segundo Morin (2002), “o homem só se completa em ser plenamente humano pela e na cultura” (p. 57).

São de facto, as interacções entre a cultura e a sociedade que permitem o desenvolvimento do sujeito, e por sua vez, as relações entre os sujeitos permitem a perpetuação da cultura e auto-organização da sociedade. Subjacente a esta perspectiva encontra-se a noção do homem como um sistema hipercomplexo e aberto, em auto-organização e (re) construção permanente (Boutinet, 1998).

Em toda a história da humanidade, desde as mais antigas civilizações até às actuais sociedades, evidencia-se sempre duas faces contraditórias: civilização e barbárie, criação e destruição, géneses e mortes (Morin E., 2002), com ciclos de ordem e desordem. O próprio processo de evolução no planeta terra tem decorrido pelas emergências sucessivas de mudanças, genéticas, geográficas, geológicas, culturais, sociais e relacionais, marcadas por uma história única de cada país ou comunidade local.

Actualmente, e ainda de acordo com Edgar Morin (2002), assiste-se a uma mudança de paradigma: com “tantos problemas interligados (de ordem social, cultural, religiosa, política, económica, histórica, antropológica, entre outras ciências) que fazem pensar como o mundo não está apenas em crise”, mas num estado de “agonia” (p.91), em que a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida: a incerteza do real. Contudo, a realidade corresponde sempre aos olhos de cada um, sendo interpretada de acordo com as lentes que se usa. O conhecimento é pois uma aventura incerta que leva em si e, em permanência, o risco de ilusão e de erro. Edgar Morin (2002) referiu nesta óptica que: “o conhecimento é uma navegação num oceano de incertezas através dos arquipélagos de certezas” (p.92).

¹⁵ Livro de Edgar Morin “Os setes saberes para a educação do futuro”.

Os tempos da (trans) formação e a emergência das competências

Na actual organização do mundo do trabalho, como consequência das alterações tecnológicas e científicas, tudo muda. A própria natureza das funções se altera exigindo novas formas de fazer, de estar e de ser.

Os sectores profissionais transformam-se, em função das necessidades de produção-consumo, passando pelo sector primário, o secundário e o terciário, onde o conceito de qualificação dá o lugar à noção de competência.

A noção de competência começou por figurar, no pós-guerra, num movimento assumido pelos Americanos, em que a educação e formação prevalece através do treino de capacidades, sob a influência da abordagem Behaviorista das correntes da Psicologia.

Na década de setenta, começa a figurar nos trabalhos anglo-saxónicos, difundindo-se a partir de então, nos domínios da formação de jovens e adultos, bem como nas práticas da orientação profissional (Pires, 2000).

A noção de competência entra no mundo do trabalho e da formação, nos anos oitenta (Stroobants, 1998) e constitui, de acordo com Malgaive (1994), o conjunto de:

“Ingredientes de toda a natureza (físicos, cognitivos) com todas as suas origens (inatas, biográficas e educativas) bem como as mobilidades da sua estruturação que permitem à pessoa agir eficazmente o que significa alcançar as finalidades que se propõe ou que os outros lhe propuseram” (p.154; citado por Espiney, 1999, p. 26.)

As competências, quando pensadas numa óptica da organização, surgem materializadas em conceitos como a criatividade, flexibilidade, adaptabilidade, responsabilidade, sentido de trabalho em equipa. Passa-se de uma lógica de “castelo” para uma lógica de “rede” (Butera, 1990, *in* Canário 1999 b, p.6). Já não se trabalha em linha de montagem (contexto industrial) e criam-se as equipas de trabalho, munidas de uma “carteira” de competências transversais, sendo-lhes exigido uma capacidade de resolução imediata perante a ocorrência dos imprevistos e das constantes mudanças socio-económicas.

É neste enquadramento ecológico que Mathias Finger (2004) realça o sentido da vida do sujeito como a questão nuclear na educação e formação de adultos.

No campo das Ciências da Educação e de acordo com Pires (2000), “as competências são um conjunto de saberes e qualidades postas em acção em situações concretas e, estão ligadas a toda a formação do sujeito” (p. 53). Na perspectiva da

formação de adultos, a abordagem de competência, focaliza a atenção sobre a pessoa e suas aquisições, valorizando o sujeito.

As competências consideradas sob o signo da formação dos adultos “podem ser um caminho para o desenvolvimento mais completo e globalizante da pessoa” (Pires, 2000, p. 49).

Com os contributos dos estudos preconizados por Le Boterf (1994), a noção de competência lê-se como um “saber agir”, responsável e validado, baseado no “saber mobilizar”, “saber integrar” e “saber transferir” recursos diversos como conhecimentos, capacidades e atitudes.

Ser Adulto

Consubstanciado às etapas de vida encontra-se a noção de Adulto (Boutinet, 1998). Este tem sido considerado ao longo dos tempos (1945-1960) como uma entidade estável, embora colocada em dúvida por alguns, como é o caso de Goethe, no seu “Doutor Fausto”, imaginando o adulto em torno das tentações da meia-idade. Da mesma forma, P. Claudel (um poeta e dramaturgo) caracteriza a meia-idade, referindo-se à mesma, como o tempo das grandes interrogações. Segundo ele, existiria uma linha divisória entre a juventude e o adulto completo. Assim, até aos anos sessenta a noção de adulto é celebrada e entendida como um tempo de maturação concluída. É com Lapassade, que esta noção se altera, no início dos anos sessenta. O adulto é entendido de forma mais dinâmica. Com todas as mudanças sociológicas, produtivas, a emergência da cibernética e novas formas de escolarização, abrem-se novas perspectivas com a descoberta de várias possibilidades, quase ilimitadas ligadas à acção do homem.

As práticas desenvolvidas no âmbito da orientação profissional, por seu lado, colocam o seu enfoque, sobretudo, no desenvolvimento vocacional do adulto. As atenções deslocam-se agora para uma nova perspectiva do Homem adulto que se tem de movimentar e adaptar nas rápidas alterações tecnológicas. Não se pode pensar, deste modo, a formação numa lógica dominante assente nas necessidades, mas antes, numa formação ancorada em recursos adquiridos, “conferindo a importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial” (Canário, 1999, p.111). Neste contexto, o sujeito poderá reelaborar e integrar as suas experiências, atribuindo-lhe um sentido, que poderá ser transferido para outro contexto da vida, construindo assim a sua própria realidade.

Ser adulto: uma história carregada de uma singularidade.

As questões inerentes à vida adulta foram pouco estudadas até aos anos setenta. Abordar-se-á a temática relacionada com o conceito de adulto, numa lógica educativa e formadora, segundo a perspectiva de Boutinet (1987). O autor defende o adulto como um estado (por ter terminado o seu crescimento).

Com os contributos de Rogers (1961) e Lebert (1981, in Couceiro, 2000), a pessoa é concebida e encarada como um sistema hiper complexo e aberto, em auto-organização e (re) construção permanente. Assume-se a pessoa como um ser único, numa forma inacabada, em constante interacção consigo próprio, com os outros e com o meio, enriquecendo-se e complexificando-se, de forma consciente ou não. É o modelo do Homem como uma entidade biológica, psicológica, cultural, histórica, social, ecológica, concebido à luz de um paradigma sistémico.

Para Michel Maffesoli (1981, in Couceiro, 2000) a vida adulta é algo instável, circunscrito entre maturidade e imaturidade. Representa um modelo do tipo: maturidade, maturação e imaturidade, onde o caos se pode instalar.

Assiste-se a uma mutação social e cultural do estatuto de adulto. Fazendo uma pequena retrospectiva, pode-se perceber como tem sido abordado o conceito de adulto (pouco utilizado no século passado). Passa-se de uma lógica unitária para uma lógica plural. Em menos de meio século, passa-se por três representações na vida adulta: nos anos 50-60, com a noção do adulto padrão, associado à ideia de maturidade; Dos anos 65-80, o adulto e as suas potencialidades. Depois da década de 1980 e, nas últimas décadas, o adulto com problemas caracterizado por um sentimento de imaturidade.

Segundo Erickson (1982), os desafios da vida adulta na sociedade de hoje, são caracterizados pelo envelhecimento e pelo tabu da idade e, igualmente, pela noção do adulto em sofrimento de identidade, por dificuldade de reconhecimento (Dubar, 1991, in Canário, 2003). O sujeito é confrontado simultaneamente com as pressões, sem que tenha a possibilidade de escolha. De acordo com Boutinet (1998) o adulto não tem grande controlo sobre si próprio. É mal reconhecido, apresenta limites sobre si próprio, sujeito à prova da idade, (encontrando-se em metamorfose cognitiva), procurando prolongar as suas aprendizagens anteriores e é colocado cada vez mais, perante a obrigação de ter de decidir.

Segundo os estudos realizados por Dannielle Riverin-Simard (1984), o adulto vive em “estados de quase permanentes interrogação”. Estes períodos de interrogação situam-se na vida activa do adulto, quando por exemplo está a trabalhar. Existem interrogações ao longo das várias etapas da vida. Estes dados contradizem as perspectivas de uma vida profissional muito linear das trajectórias de vida no adulto, tal como defendido por Lenvison, (1978, in Carré e Caspar, 1999)¹⁶

Considerando o contexto actual com uma economia mundial e com as transformações técnico-organizativas ao nível das relações laborais, é imperioso conhecer as resistências e os recursos para a gestão das mudanças no contexto de trabalho conforme já referido. Nesta óptica, Josso (2002), aborda a questão do “formar-se”, tendo como pressuposto a possibilidade de encontrar modalidades para reflectir e encontrar novos instrumentos para que o adulto possa gerir a sua vida. Por vezes, não é fácil para o adulto encontrar soluções para as situações inerentes às mudanças no seu dia a dia. Na actualidade, os saberes-fazer vão sendo alterados, por vezes de uma forma abrupta. A (re) organização do mercado de trabalho implica a emergência de novas regras. Estas definem novos planos de educação e formação ao longo da vida do sujeito. O acompanhamento nestes processos de mudança, não pode ser descurado. É fundamental valorizar e compreender os sujeitos neste contexto de alterações constantes, a fim de proporcionar um espaço e tempo de reflexão, cada vez mais caracterizado por uma individualização do processo educativo. Os processos formativos tem que ser definidos e concebidos para responder às necessidades de uma sociedade, que ela mesma, não sabe para onde vai. Deste modo, “o adulto deve gerir de forma concertada a sua lógica pessoal e a dimensão social de seu empenhamento: formar-se e transformar-se enquanto pessoa, formar-se e transformar-se enquanto profissional e/ou enquanto actor social-cultural” (Josso, 2002, p. 183).

¹⁶O conceito “trajectórias de vida” é analisado no capítulo III deste trabalho.

O que é Formar-se?

Explicitados e os pressupostos no que diz respeito à formação de adultos e pensando simultaneamente no seu sentido, surge uma questão inevitável sobre o que é formar-se, enquanto adulto. De acordo com Nóvoa (1988, p.115), formar-se é:

“Formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, reflectir, pensar numa perspectiva vivida...”

Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.

Formar é aprender a destrinçar, dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do *vivido* e o que é da ordem do *concebido* (ou a *conceber*), o que é do domínio do pretendido, isto é, do projecto.”

(Remy Hess, 1985)

A formação é uma acção vital e essencial que integra a instrução, o ensino, mas não se reduz a nenhuma delas. Apresenta sobretudo um papel fulcral para a capacidade de se pensar nas trajectórias vividas e naquilo que o sujeito ainda poderá descobrir sobre si próprio. A palavra “formar” tem estado associada à formação profissional, quando referida pelos discursos e programas políticos. De salientar que a formação não corresponde apenas a um momento específico da vida, ela está presente ao longo da vida, desde o nascimento até à morte. Encontra-se no campo familiar, social, geográfico, pessoal e psicológico de cada um. É obvio que existe igualmente uma dimensão formativa nas actividades educativas, a partir do momento que a criança é integrada na escola, aos seis anos ou, eventualmente, na creche e jardim-de-infância desde muito cedo.

A expressão “formação” ultrapassa a concepção linear da aprendizagem, qualquer que ela seja, porque vai-se confundindo com a própria (re) construção da pessoa ao longo da sua vida, desde o momento da concepção até ao momento da morte. É pois, como defende Honoré, citado por Pineau, (1994): “uma função da própria evolução humana”, ou ainda como afirma Pineau (1989): “uma acção vital essencial ao ser humano”, porque os processos de aprendizagem encontram-se ancorados no próprio (auto-formação), os outros (hetero-formação) e nas coisas (eco-formação). Converte com esta perspectiva Canário (2000, p. 117), quando refere e cita Carré, (1992), no sentido de demonstrar que “a auto-formação permanente, emerge como sinónimo de um processo de educação permanente, globalizado em termos cronológicos e em termos institucionais, na medida em que atravessa todos os tempos e todos os lugares”.

A experiência utilizada e reflectida pelo próprio só poderá ser formadora perante uma lógica idêntica ao conceito de auto-formação (tal como preconizado por Knowles, 1990). Verifica-se neste processo, uma transformação da relação do sujeito consigo próprio, na relação com os outros e com o mundo, ou seja, constata-se, efectivamente, o que Pineau (1989) descreveu e defendeu através do seu modelo tripolar da formação: a auto-formação, hetero-formação e eco-formação. (teoria inspirada em Rousseau no século XVIII). Significa como tal, o próprio, os outros e as coisas. O prefixo “Auto” significa e apresenta a construção de identidade. O “*soi*” (si) não é definido como um alicerce, mas como uma emergência organizada que tem uma dupla inferência, nas condições e no processo que fazem emergir o “*soi*” ou seja, o “Auto”.

Por outro lado, tudo o que nasce a partir da relação com os outros está no registo da hetero-formação. Na dimensão eco-formação é, pois, a acção do meio físico (o mundo e as coisas) sobre a pessoa. Esta dimensão é, igualmente, importante porque reenvia-nos ao imaginário da natureza humana.

É precisamente, a noção da *forma* (dar a forma), que faz com que Pineau prefira o termo da formação ao da educação porque “formar-se”, dar a si próprio uma forma, é uma actividade mais fundamental e ontológico que “educar-se”.

A educação é também conservadora no sentido em que vai assegurar a continuidade da vida da sociedade de geração para geração e, ao mesmo tempo inovadora, porque permite a adaptação dos sujeitos às novas mudanças da sociedade. Porém, ao longo deste processo, o homem não se liberta por completo, adaptando-se apenas ao meio, ou modificando a sua relação com o meio, como se tem verificado nos últimos dois séculos (desde a revolução industrial). É modificando-se a si mesmo (ao longo de toda a sua vida) que o homem contempla a evolução humana. Formar-se, é pois, uma interrogação permanente (Josso, 2002).

De acordo com a opinião de Amiguiño (1992), no conceito formar-se está implícito um processo longitudinal (diacrónico), a partir dos saberes e experiências globais sendo mobilizados pelas situações vividas pelo próprio sujeito.

De referir ainda, relativamente ao conceito “formar”, duas tendências que coexistem no que concerne ao papel da experiência: a de Finger (1989) e a perspectiva de Kolb (1984), com influências a partir de Dewey, (atribuído a valorização ao papel da experiência) colocando o enfoque numa aprendizagem cognitiva, sustentada pelo

paradigma da experimentação, preocupando-se com o processo em si e não com os resultados.

Finger (1989), por outro lado identifica-se na posição encontrada por Fabre (romantismo alemão). Para aquele autor formar, tal como a educação, caracteriza-se por um processo global, reforçando a experiência no contacto real e no terreno, em detrimento da experiência controlada (como por exemplo nas experiências laboratoriais). Coloca a ênfase nas emoções e nas experiências na ordem do vivido (*vécus*), partilhando esta posição com Josso (2002). É um modelo que engloba todas as partes da vida do homem e não apenas um modelo circular como esquematizou Kolb ¹⁷. Estar-se-á a falar, então, de um modelo linear.

“Formar-se” tem como pressuposto encontrar modalidades/estratégias para reflectir e encontrar novos instrumentos para gerir a mudança (Josso, 2004). Etimologicamente pode-se ver que a palavra “forma” significa contorno, aparência, mas também coerência interna (denominado como um princípio interno, ou seja a unidade). Formar é mais ontológico do que instruir ou educar, pois na formação é o sujeito que está em jogo, na sua forma. Formar apresenta uma tripla orientação:

- 1) Adquirir conhecimentos como instrução.
- 2) Desenvolver a personalidade na sua globalidade.
- 3) Integrar o saber com a prática, com a vida.

Nesta perspectiva verifica-se uma mudança profunda e global promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal. Pensa-se então na formação, centrada no sujeito (Silva, 2003, p. 26), nos processos que ocorrem na formação do sujeito e poderá ser representado de acordo com a disposição elaborada por Gouguelin (1975; 1991). Desta forma, sistematiza a formação dos adultos em quatro pólos:

- Primeiro: educar. Determina o desenvolvimento intelectual, moral ou físico.
- Segundo: ensinar. Tem um sentido operativo, metodológico e institucional.
- Terceiro: o pólo instruir. Apela aos conteúdos, à transmissão de informação, à transmissão de instrumentos intelectuais.
- Quarto: o pólo formar. No sentido de dar o *ser* e a *forma*; apela para uma acção profunda e global sobre a pessoa. Com efeito, leva à transformação do sujeito ao nível dos seus saberes (fazer, ser e estar). Formar implica também uma transformação da personalidade apelando aos factores psicológicos mais vastos.

¹⁷ Apresentado também neste trabalho no ponto referente às correntes da aprendizagem.

2. A experiência e a aprendizagem de adultos

Concomitantemente à concepção dos processos de aprendizagem nos adultos, o conceito de experiência não pode ser ignorado.

A palavra “experiência” apresenta uma etimologia grega que remete para a ideia “prova”. Neste sentido a experiência é o meio para a aquisição de conhecimento.

De acordo com Pires (2002), o conceito de experiência remete simultaneamente:

“para uma situação concreta, uma vivência, um acontecimento que é vivido, sentido (e pensado) de uma forma singular pelo sujeito, à luz de uma mesma estrutura prévia de representações, dos seus quadros de referencia (ou de esquemas e perspectivas de sentido, segundo Mezirow); e, para as aquisições estruturadas e integradas, (os quadros de referencia) detidos pela pessoa e, que são dinâmicas (re) construídos ao longo de toda a vida”. (154)

A experiência será uma das matérias-primas dos processos de aprendizagem nos adultos. Como tal, não se pode descurar o papel da reflexividade, dos recursos culturais, os estados afectivos dos sujeitos, entre outros, nos contextos em que a experiência se situa.

De salientar nesta mesma linha de orientação, a partir dos contributos preconizados por Paulo Freire (1980), numa vertente socio-política, o papel e a importância atribuída à experiência nos processos de aprendizagem, potenciaram as linhas de pensamento e pressupostos teóricos na educação e formação de adultos. O processo de conscientização veio defender a educação numa vertente libertadora, traduzindo o processo de aprendizagem como um processo transformador e emancipatório do sujeito, apresentando o seguinte pressuposto: o homem só interrogando a sua experiência, colocando em questão a sua vida quotidiana e a realidade em que se insere, pode apropriar-se de si, transformar-se e transformar o mundo, contribuindo para uma libertação pessoal e colectiva, que promova a “re-escrita do mundo” (Freire, 2000, p. 88, in Couceiro, 2000, p. 58). Dá-se a passagem da consciência ingénua (consciência difusa, submissa, não interrogativa e que utiliza explicações mágicas para a realidade, donde está ausente o compromisso com a existência), à consciência crítica (consciência capaz de problematizar a realidade, de fazer escolhas com vista à sua transformação).

A conscientização apresenta como finalidade a emancipação pessoal ao mesmo tempo que pode transformar as questões sociais e políticas das quais o sujeito faz parte. Freire, citado por Couceiro, (2000) defende que subjacente ao processo de aprendizagem a partir da experiência vivida:

“o homem para chegar a uma compreensão mais rigorosa de si mesmo e da realidade, tornando-se assim, cada vez mais, sujeito da sua própria vida e da sua história, abrindo-se a uma intervenção/transformação mais activa nos contextos em que se situa ou pode decidir situar-se”.

(p. 59)

Enfatiza-se a perspectiva de Freire porque destaca o papel da aprendizagem na vertente da mudança social. Inspirado em Honoré (1992, in Couceiro, 2000), preconiza uma separação entre aprendizagem do conhecimento dito científico e a aprendizagem que resulta pela via da experiência.

Com efeito, as experiências “ao serem vivenciadas de um modo repetitivo, podem tornar-se numa força conformadora, ou mesmo deformadora” (Couceiro, 2000, p. 68). Como afirma também Dominicé 1989, o efeito da experiência (p.58, cit in por Couceiro, 2000, p. 68) pode tornar-se “na origem de numerosos conformismos”. Deste modo, nem todas as acções na vida do sujeito podem ser formadoras. O facto da experiência se traduzir numa acção formadora, o adulto reconhece-se num outro patamar, porque essa mesma experiência o torna capaz de transferir as suas competências para outros contextos da vida. De acordo com Stenberg, 1990, in Costa, A. (2003) a aprendizagem nos adultos encontra-se directamente relacionada com a experiência, a vida pessoal e o contexto social e cultural.

Na mesma linha do que foi apresentado anteriormente, a perspectiva de Roelens (1989, in Pires, 2002), coloca a experiência como o cerne das mudanças cognitivas associadas à acção, traduzindo-se na prática pela edificação de novas representações, a partir de padrões comparativos pré-existentes, mas que já não serão os adequados.

Assim, verifica nesta sequência, simultaneamente, uma alteração na identidade do sujeito.

Segundo Josso, (1991, p. 192; cit in Couceiro, 2000, p.74), a experiência é formadora quando existe “uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação; articulação que se objectiva numa representação e numa competência”. Na perspectiva de Josso, existem, pois, dois tipos de experiência: *vécu* ou seja, da ordem do vivido, relacionado com tudo o que se passa num determinado momento e a experiência circunscrita a um processo de auto-reflexão.

A experiência e a formação

Quando questionado, até que ponto a experiência poderá ser formadora ao longo da vida do sujeito...será de salientar que a formação surge a partir da experiência e da reflexão sobre o vivido de cada sujeito, de uma forma introspectiva e apropriativa. Neste sentido, Correia (1995, p.24), citado por Ana Costa em 2003, afirma:

“ a formação não se limita a proceder a um registo e uma observação prévia dos saberes experienciais. Para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências, não tem, no entanto, apenas uma valência retrospectiva, mas fundamentalmente uma dimensão projectual” (p. 73).

Na perspectiva de Josso (2002), existe uma dinâmica reflexiva entre três dimensões que permitem desenvolver uma acção vital, onde o sujeito apropria e interioriza o poder da formação em que ele próprio se pode aplicar; sendo um processo único e individual. Deste modo, Josso (conforme citado por Couceiro, 2000, p. 74) defende três modalidades de elaboração de experiência: uma primeira representada pela a mobilização de tomada de -consciência, seguida pela reflexão e uma terceira, caracterizada pela apropriação. Esta última, significa tornar-se próprio, assenhorar-se, ou conquistar. Remete sempre para um trabalho de reflexão/interiorização. No fundo, e também de acordo com Couceiro (1995), “a experiência é o manual vivo do adulto” (p. 13). Esta experiência poderá tornar-se um potencial formativo, na medida em que os adultos podem legitimar os seus pontos de vista (a sua própria realidade), recorrendo à experiência, como fundamento credível, ou não, perante as suas formas de estar e de ser na vida.

Pode-se também associar à ideia de *empowerment*, a atribuição de poder a si mesmo, uma vez que existe uma reconhecimento de si, das suas potencialidades e, da mobilização das mesmas, levando o próprio à sua transformação, a partir do contexto em que está inserido.

A experiência vai assim, envolver o sujeito na sua “globalidade de ser psicossomático e sócio-cultural” (Josso, 1991, p.192, in Couceiro, 2000, p. 75).

Identidade e experiência

As formas como os outros olham para “nós” são bastante significativas para a construção da identidade. A utilização do termo “Identidade” sugere ser único, diferente dos outros, com um caminho próprio.

O processo de construção de identidade acompanha o processo formativo do sujeito, ao longo da sua vida, associado ao passado, presente e à capacidade de definição dos projectos para futuro, sempre associada a uma temporalidade histórica, nos contextos políticos, sociais, culturais, ambientais, familiares e educacionais. Corresponde pois, a um processo dinâmico em todos os contextos da vida do homem. Quando se pensa em temporalidade histórica subsiste de forma latente as questões: “de onde venho?” e, “para onde vou?”

As questões da temporalidade nos processos de aprendizagem estão, de certa forma, relacionadas com a amplitude dos reajustamentos necessários à integração de um novo saber-fazer ou saber pensar (Josso, 2002). De referir, neste contexto, a influência dos factores socio-culturais e da aprendizagem experiencial, tal como defendem Mathias Finger, (1989) e Dominicé, (1989).

São as experiências marcadas por situações mais positivas ou menos positivas que levam à construção de uma representação sobre a realidade circunscrita às vivências de cada um. A influência do grupo, o percurso e trajectórias desenvolvidas conduzem sempre às questões do tipo: “Quem sou eu?” “O que sou eu capaz de fazer e de saber?” “Como estou eu agora?”

A identidade de cada sujeito vai evoluindo e vai-se construindo ao longo da vida, de acordo com o sentido atribuído à realidade de cada um, tal como referem Pierre Bordieu e Loic Wacquant, 1992 (citado por Guichard, 2002), com a seguinte terminologia:

“O sistema dos princípios de identidade constitui o substrato da representação da estrutura das relações entre as «categorias sociais», tal como ela se organiza no espírito de um indivíduo, objectiva e subjectivamente situada no seu «cosmos social» (p. 13).

O autor analisa a noção de identidade sustentada por um sistema cognitivo, que permite conceber deste modo, os princípios da identidade. A partir de um “habitus”, conceito atribuído por Bordieu (in Savickas, 1995) identificando-o como um potencial

interno de cada sujeito, para reelaborar a sua própria realidade e construir a sua identidade com base nas representações que vai construído a partir de si e dos outros. Em concreto, este “habitus” é um conceito central, na medida em que representa uma mediação entre as estruturas e as práticas. É igualmente definido como uma força formadora de hábitos (padrões de comportamento). Converte-se com esta perspectiva Dubar (1997), acrescentando que a identidade pode ser definida como uma representação consciente sobre si próprio ou a partir do outro, de acordo com uma estrutura de um determinado princípio de identidade. A identidade é, assim, construída pela intersubjectividade, pela adopção dos vários papéis ao longo da vida do sujeito. O adulto possui um conjunto de experiências, algumas marcadas pela sua maturidade comportamental, em função do seu desenvolvimento pessoal, outras afluentes de um contexto de imaturidade, de crise, de crispação, manifestadas por cenários de desencontros consigo próprio, sem rumo e sem sentimento de pertença ou identidade, pelo que o adulto poderá perante este quadro confrontar-se com a sua própria reconstrução (Boutinet, 1987). De acordo com Dubar (2000), citado por Canário (2000, p. 37) “ a actual crise das identidades profissionais é o resultado convergente do desemprego de massas e da precarização do trabalho”. Converte-se com esta opinião, Roelens (1991), citado por Pires (2002, p. 149) afirmando que a experiência vem destabilizar a identidade, pois vai levar à “ruptura do posicionamento e das representações anteriores”.

Quando abordado o conceito “experiência”, não se podem descurar factores de cariz identitário, pois a experiência de cada sujeito encontra-se relacionada, não apenas pela situação vivida (Roelens, 1989, in Pires, 2002), mas também em função dos recursos (de ordem cognitiva; relacional, cultural, económica e social) que o sujeito possui e dispõe. A partir destes, o sujeito atribui um sentido, ou não, em relação às suas experiências anteriores e, de acordo com o seu parâmetro identitário, poderá reforçar, ou não, a sua imagem e consequentemente a sua auto-confiança.

Guy Bourgeault (1991) refere o conceito de aprendizagem experiencial, analisando-o segundo uma perspectiva política, pedagógica e epistemológica circunscrita na educação e formação de adultos ao longo da vida. A experiência pessoal e profissional têm influência nos processos da construção da identidade e do desenvolvimento pessoal. A identidade e o factor maturação são determinantes para a

construção do saber no adulto. O sujeito vai questionar e alterar os seus quadros de referência, traduzindo-se numa emancipação pessoal com a possibilidade de modificação da própria sociedade, processo este semelhante ao da conscientização de Paulo Freire.

A praxis é, assim, entendida como a acção reflexiva e complexa na construção da realidade, através da qual os indivíduos criam a cultura e a sociedade e, por outro lado, tornam-se criticamente conscientes.

O papel da reflexividade na formação do adulto

Do mesmo modo que a experiência e a tomada de consciência são factores determinantes para que as situações sejam transformadas em aprendizagem, também o processo reflexivo é igualmente importante. Quer dizer, que a reflexão é indispensável para articular a experiência e o processo formativo.

Segundo Pineau (1989) é a dinâmica reflexiva da auto-formação que permite operar uma ligação vital onde o sujeito se apropria do poder da formação e permite aplica-los a si mesmo (os resultados dessa apropriação).

A construção de sentido torna-se, então, um aspecto essencial a ter em conta na formação do adulto, que ao apropriar-se das diferentes relações vividas num determinado espaço e tempo, a pessoa não só se torna mais complexa, como pode tornar-se um ser com estratégias próprias tendo em vista a sua organização sistémica.

Segundo Boutinet (1988), as condições actuais da existência humana colocam uma série de interrogações sobre o que é ser adulto. A importância da história, que é transmitida através da narrativa na relação com os seus pares, proporciona uma maior abertura para futuras e novas possibilidades (através de um processo de reflexão) para as suas trajectórias de vida.

Neste contexto, a auto-formação é, assim entendida como o acto, no qual o sujeito toma consciência e influencia o seu próprio processo de formação.

O processo reflexivo leva à criação de novos horizontes e de sentido, traduzindo-se, em última instância, como um processo de transformação e de reunificação pessoal.

Deste modo, o adulto no seu processo formativo é encarado como sujeito da sua própria formação, isto é, como actor e autor central em todo o processo.

Converge com esta opinião Nóvoa, 1991a, ao afirmar que:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e numa (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 23)

Na mesma linha de pensamento Dominicé defende (1989, p.62, in Cavaco, 2001, p. 95), que nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem”. Quer dizer que se verificar um tempo de reflexão (a fim de compreender o seu sentido), não se pode dizer que resultou uma aprendizagem para o sujeito.

Converge ainda nesta perspectiva, Klemp (1977, in Landry, 1989) confirmando que a capacidade de apreender pela experiência será uma das mais importantes capacidades intelectuais no campo profissional. Neste sentido, de acordo com Pires (2002), poder-se-á apresentar um pressuposto teórico, referindo a aprendizagem dos adultos como um processo articulado em torno de eixos fundamentais como a experiência, a tomada de consciência e a reflexividade crítica.

Quando Knowles (1990, cit. in Pires, 2000, p.35) refere o conceito *self direct learning*, à luz de um modelo andragógico da educação e formação de adultos (nos anos sessenta), identifica-o como “a arte e a ciência de promover a aprendizagem dos adultos”, centrado num processo de reflexividade, com vista à atribuição de um sentido e para o qual, o sujeito mobiliza três funções: uma para agir no meio e sobre os outros, (função de trabalhar), uma segunda, para comunicar e a terceira função de auto-reflexão para se compreender a si próprio. Defende, deste modo, que a educação resulta a partir das práticas dos adultos. Segundo o mesmo autor (Knowles), esta aprendizagem estaria separada dos métodos pedagógicos utilizados pelo público infantil e juvenil. Advoga que a vontade de aprender é traduzida por uma motivação intrínseca ao adulto, cujo principal factor da motivação seriam por exemplo satisfação profissional, auto-estima e a qualidade de vida. Afirmar, ainda, que os adultos conseguem apostar num processo de aprendizagem quando confrontados com a utilidade prática da mesma.

Contudo, o modelo de Knowles apresenta uma dicotomia entre quem ensina e quem é ensinado. Define-se como um campo pedagógico fechado das relações sociais, descurando a influência dos outros (aquilo que os outros fizeram de mim), não

contemplando as dimensões heteroformativas, à semelhança do que é defendido por Pineau. Quando comparados os dois modelos (pedagógico e andragógico) é possível traduzir o seu carácter “simplificador, dicotómico e normativo sobre a acção educativa” (Canário, 1999, p. 133). Na opinião de Mathias Finger (2005), a andragogia é uma mistura entre a abordagem Pragmática e a Psicologia Humanista.

Em suma, subjacente aos princípios aqui apresentados pretende-se enumerar as características de uma pedagogia da apropriação, baseada na consciência e na reflexão, permitindo a construção de um sentido para a (re) elaboração de saberes, em vez de uma formação meramente transmissiva ou demonstrativa (Couceiro, 1995).

A aprendizagem experiencial e a formação experiencial

Realizada uma reflexão teórica sobre os processos de aprendizagem no adulto, referenciando-se a função e o papel da experiência nestes processos, é fundamental analisar dois conceitos que se encontram directamente relacionados nas dimensões da educação e formação de adultos ao longo da vida, designadamente a aprendizagem e formação experiencial.

As aprendizagens por via da experiência são uma modalidade característica da educação que têm acompanhado o homem desde as suas origens. Tal como defendido por Aristóteles, o homem sempre foi encarado como um ser eminentemente social. A evolução do homem ao longo da vida tem sido sustentada pelos saberes e conhecimentos adquiridos por via experiencial. Nesta óptica Barkatoolah, (1989) afirma: “a origem da aprendizagem experiencial remonta aos homens das cavernas, que aprendiam pelo processo de tentativa/erro, como forma de sobrevivência” (p. 49). No contexto grupal, a experiência poderá desenvolver um conjunto de aprendizagens ou não, tal como mencionado no ponto anterior.

O conceito da educação informal, aprendizagem e formação experiencial refere-se aos processos de aquisição de saberes inerentes à própria natureza humana, produzindo efeitos ao nível das alterações de comportamentos e atitudes no sujeito. Por este motivo foram considerados na construção do quadro teórico de inteligibilidade do presente trabalho, apresentando-se assim, algumas considerações sobre os pressupostos teóricos subjacentes a estas modalidades da educação e formação dos adultos.

Um dos pressupostos de base a privilegiar neste estudo assenta no paradigma biológico (conforme preconizado por Fabre, 1995), buscando-se a (*trans*) formação do sujeito numa realidade em mudança.

Na tradição didáctica verificava-se a existência, por seu lado, de um corte radical entre a experiência e aprendizagem. A experiência não detinha um estatuto, estando completamente ausente do processo de conhecimento. Todavia e, conforme defendido por Canário (1999) de acordo com a perspectiva da educação permanente, os processos de aprendizagem têm sido caracterizados por uma estreita articulação entre os vários momentos experienciais do sujeito permitindo desta forma “formalizar saberes implícitos e não sistematizados” (p.109).

O conceito de formação e aprendizagem experiencial falam da mesma realidade, não são antagónicos, verificando-se uma aproximação entre ambos e por isso completam-se. A partir dos anos trinta, nos EUA começou-se por mencionar as palavras “ formação” e “experiência”, circunscritos pela insatisfação nos métodos de ensino na actualidade, momento em que se começou a investigar esta temática, sob uma forte influência anglo-saxónica (aprendizagem experiencial ou *experiential learning*). Emergem, desta forma, novas práticas pedagógicas com experiências centradas nos alunos, mediante o contributo das teorias de Dewey e Coleman.

Quanto ao conceito de formação experiencial, de referir a sua importação, pelos Franceses nos anos oitenta, a partir da noção “*experiential learning* (Landry, 1989).

O conceito de experiência está directamente articulado com a aprendizagem experiencial, de acordo com Pires (2002), podendo efectivamente ser analisado segundo várias perspectivas, desde a Sociologia, História, Psicologia, entre outras. No presente estudo far-se-á uma análise à luz das Ciências da Educação.

Segundo Pires (2002), a experiência tem um papel fundamental na forma como o sujeito se posiciona no mundo, (no passado e no presente), afirmando que:

“é através da experiência que o sujeito estabelece a sua relação com o mundo, com os outros, com as coisas, que se constrói a si próprio; ela está no centro de toda a reestruturação das formas de pensamento e de acção, implicando uma ruptura de posicionamentos e das representações anteriores” (p. 149).

Na mesma linha de pensamento, Mezirow (1991, in Pires, 2002), refere que nos momentos de transformação surgem então, novos quadros de referência, levando a um

novo entendimento e emergência de novas significações da realidade, mediante o trabalho de reflexão, tal como já defendido por Dewey (1939, in Andersen e al, 1995 p. 211); citado por Pires (2002, p. 117), afirmando que: “uma educação genuína provém da experiência (mas)...nem todas as experiências são genuínas ou igualmente educativas”. O autor valoriza e coloca deste modo, a tónica na experiência contínua. (não há distinção entre o homem e o meio).

Quando referida a aprendizagem experiencial, o conceito da experiência encontra-se intimamente ligada ao papel da experimentação.

No que diz respeito à formação experiencial, esta assenta sobretudo, numa ligação da experiência com a formação do sujeito, isto é; na relação entre a pessoa, a cultura, e colocando-se a ênfase nesta relação e como ela desencadeia o processo de identidade do sujeito. Neste contexto, é possível pensar como se forma o adulto. Encontra-se neste linha de intervenção Finger (1989), afirmando que “a formação experiencial apresenta uma ideia mais global e próxima do modo como os adultos se formam na sua vida quotidiana” (p. 40). Converte com esta perspectiva de Finger, Francine Landry (1989). A autora pressupõe que a formação experiencial não se limita apenas ao vivido e à experiência. Com efeito coloca, também, como centro de atenção, as dimensões cognitivas do sujeito para além das culturais (como apresenta Finger), com intuito de confrontar a experiência vivida, de a integrar e de lhe atribuir, assim, um sentido. Efectivamente, o conceito da formação experiencial apresenta uma perspectiva multidimensional. De acordo com Landry (1989), surgem um conjunto de conceitos para tentar explicar o que é a formação experiencial, cuja origem se encontrou no conceito “*experiential learning*”. A mesma autora recorre a Keeton e Tate, uma vez que ambos defendem um contacto directo, entre quem aprende e o fenómeno em estudo, existindo uma possibilidade de exercer uma acção (agir) de impacto na situação vivida (Pires, 2002). Conforme defendido por Dewey (1933) sempre que se age sobre algo, vai-se atribuir uma intenção a essa acção, que por sua vez, tem uma consequência.

Ainda em relação ao conceito sobre a formação experiencial, Pires refere a sua multiplicidade, reforçando com a definição de Landry (1989, in Pires, p. 167), afirmando que “a formação experiencial deve finalizar-se na acção que visa melhorar, enquanto que outras abordagens colocam o acento sobre o facto de ser um processo global, que conduz a mudanças a diversos níveis (sem limitar à acção) ” Nesta óptica, a formação experiencial não será determinada apenas por um único factor pessoal, mas

pelos processos de desenvolvimento pessoal. A pessoa encontra-se, assim, implicada neste processo através das suas dimensões cognitivas, afectivas e comportamentais. As mudanças fazem-se sentir a diferentes níveis, desde o conhecimento, capacidades, atitudes, comportamentos, até à auto-imagem (Ckicking, 1977, Landry, 1989).

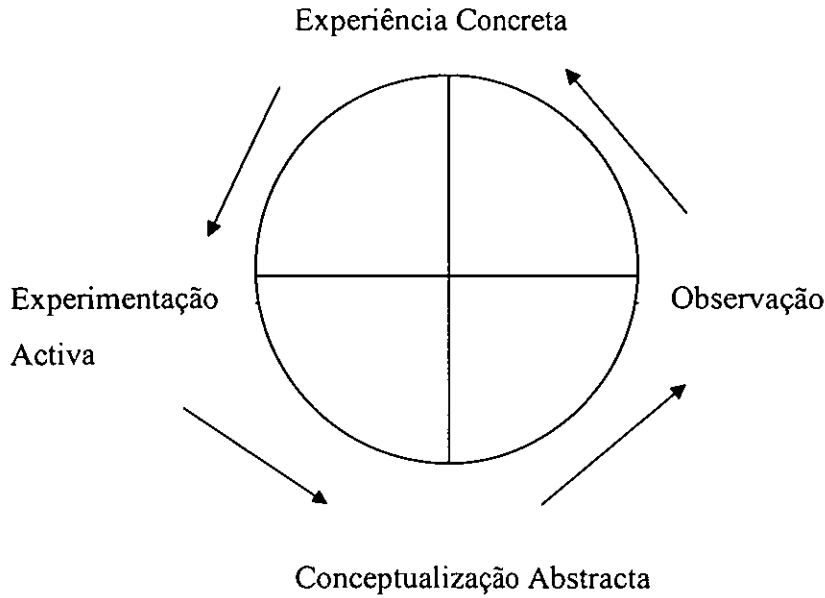
Também Barkatoolah (1989) defende esta posição, acrescentando que “o contexto em que decorre a formação nunca é neutro. Aprender conduz a uma tomada de consciência de si e da relação com o contexto, que pode desencadear acções susceptíveis de alterar a ordem estabelecida”. Segundo Gelpi (1989, *in* Cavaco 2001), a aprendizagem não é uma resposta mecânica à estimulação do contexto, depende essencialmente, da iniciativa do sujeito, da sua autonomia e liberdade para intervir.

Kolb (1984), conforme já referido por Landry (1989), Finger (1989), Pires (2002), entre outros, também apresenta uma definição da aprendizagem experiencial, a partir de um ciclo, em que o processo do saber é criado em função da transformação da experiência. Define uma relação entre a aprendizagem experiencial e um ciclo de quatro tempos (a experiência concreta, observação, conceptualização abstracta e experimentação activa).

A experiência concreta leva à observação reflexiva, em que ela mesma influencia a formação dos conceitos abstractos.

A aprendizagem é um processo de resolução de conflitos entre duas dimensões dialecticamente opostas: apreensão/compreensão e pela extensão/intenção, que é a experiência do sujeito, ou seja, como é que ela é vivida pelo sujeito.

É a aprendizagem pela acção, na relação com os outros e a partir dos outros. No esquema seguinte é apresentado o esquema que retrata o ciclo da aprendizagem de acordo com Kolb (1984).



Processo da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984, p. 42 (In Pires, 2002, p.152)

O aqui e agora da experiência, com recurso às significações e simbolismo vai levar à compreensão. Primeiro resulta a apreensão e em seguida a compreensão. Deste modo, o processo da aprendizagem experiencial para Kolb, passa por três fases: a primeira, a preparação ou contacto directo com uma determinada situação. A segunda fase, caracterizada pela incorporação da experiência nas vivências anteriores e uma terceira, assente na reflexão sobre a experiência vivida.

A experiência e vivência desencadeiam este ciclo, mobilizando os conhecimentos para uma passagem à acção, concretizando-se, assim, a aprendizagem, através da reflexão, da conceptualização e da acção, que por sua vez irá favorecer a auto-imagem/conceito.

Kolb (1984), baseando-se em Dewey, conforme corroborado por Landry (1989) e Pires (2002), apresenta uma relação directa entre a aprendizagem e a experiência de vida dos adultos, concebendo o modelo cíclico da aprendizagem experiencial. Na mesma linha, Jarvis, (1987, in Costa, 2003), tentando reformular a teoria de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, concebe a aprendizagem como a transformação da experiência em conhecimento, ou seja, identifica a aprendizagem como uma

resolução de problemas do sujeito (Finger, 1989), enquanto que para Kolb e Piaget a aprendizagem é vista como uma mera adaptação ao mundo. A tomada de consciência para Piaget é sinónimo de Conceptualização. No fundo pressupõe uma conduta, resultante do trabalho cognitivo por parte do sujeito.

A visão apresentada por Kolb, coloca de alguma forma o sujeito ao serviço da sociedade. Ao longo da vida, recebe-se influências determinadas pelas características pessoais dos nossos modelos de referência (pais, professores, amigos.), que reforçam determinados comportamentos e atitudes manifestando-se “num conjunto de regras, papeis e expectativas sociais que regem o modo como as pessoas vêem, sentem, pensam e agem” (Couceiro, 2000, p. 62 citando Mezirow). Será, de facto, através de uma consciência crítica que se fomenta a transformação, podendo levar à emergência de um conflito sobre a nossa visão do mundo e a nossa própria identidade. Nesta forte dimensão conflitual, o indivíduo reage e faz emergir um dinamismo que favorece o acesso a novos patamares de “equilíbrio”, capazes de contrariar as forças do conformismo e, induzir, deste modo, a mudança, a partir de uma reorganização dos seus quadros de referência.

Através dos estudos realizados por Enriotti (1991, in Pires, 2002), evidenciou-se que a existência de um tempo para a reflexão requer sempre um investimento pessoal, podendo ser desenvolvido num contexto grupal, ou seja, por um processo consigo próprio e com os outros, a que a autora designou pela fase de socialização. Para que tal processo aconteça é necessário existir disponibilidade, tempo, organização e capacidade na gestão de tempo. São os ingredientes basilares para que se estabeleça uma relação de escuta activa, confiança recíproca, sem juízos de valores, estabelecendo-se desta forma, um processo de tomada de consciência. Pelo que foi apresentado anteriormente, ao contrário do que é preconizado por Kolb, não se fala de um ciclo da aprendizagem, mas sim de um modelo em espiral. Converte e defende esta perspectiva Pires, (2002) e Couceiro (2002), designando este mesmo modelo por “processo interactivo, em espiral”, de reconhecimento pessoal.

A diferença evidenciada neste processo é que as mudanças são determinadas a partir do contexto social e cultural do qual o indivíduo faz parte. Este aspecto é descurado pelo modelo da aprendizagem de Kolb.

Quando se fala da aprendizagem experiencial está contido igualmente neste conceito (à semelhança da formação experiencial) a noção de experiência (Pires, 2002), já apresentado no início deste capítulo.

Para Pierre Vermersch (1991, in Pires, 2002) o papel da experiência é, igualmente, fundamental nos processos de aprendizagem, defendendo que ela decorre em três tempos:

- tempo de preparação,
- tempo de realização da tarefa,
- tempo de reflexão, em que ocorre o retorno reflexivo sobre a experiência.

Inspirado pela teoria de Piaget, Vermersch explica esta capacidade de tomada de consciência quando refere o tempo reflexivo, sem o qual a aprendizagem não se realiza.

A aprendizagem experiencial caracteriza-se também pelo seu processo heurístico (Dewey, 1939; Kolb, 1984; Mezirow, 1991), significa pois que a finalidade da aprendizagem é fazer com que o adulto seja capaz de entender o sentido das suas experiências, ou seja, criar um sentido à vida. Destaca-se aqui o papel da reflexão crítica na formação dos adultos sobre os acontecimentos vividos no seu dia a dia. Nesta óptica é reconhecida uma proximidade entre os dois conceitos analisados (a aprendizagem e formação experiencial). Barkatoolah (1989) tenta encontrar um denominador comum entre as duas práticas referidas. Apresenta, desta forma, um referencial comum, conforme citado por Pires, (2002, p. 170):

" - A aprendizagem é uma actividade permanente de desenvolvimento pessoal que mobiliza o indivíduo ao longo da sua vida;

- Realizam-se aprendizagens de ordem experiencial dentro e fora do sistema formal de formação. É necessário avaliar e validar estes adquiridos experienciais;

- O processo de aprendizagem não é apenas cognitivo, requer uma implicação total da pessoa;

- Ao nível da aprendizagem experiencial, o acto de aprender desenvolve-se num determinado contexto e, este nunca é neutro. Aprender conduz a uma tomada de consciência de si e da sua relação com um contexto que pode finalizar sobre acções susceptíveis de desequilibrar a ordem estabelecida "(p. 48).

A educação informal

A educação informal tem de facto uma importância cabal, no que diz respeito à aquisição de saberes e competências. Não será de todo uma novidade, mas existem estudos (como por exemplo de Cavaco, 2001, entre outros) que comprovam, efectivamente, a sua utilidade nos processos de aprendizagem e de formação nos adultos. A capacidade de aprender pela experiência tem sido fundamental para a construção da pessoa e das sociedades. Este feito poderá ser o futuro para o desenvolvimento de outras modalidades de formação, por via, sobretudo do reconhecimento dos adquiridos. Todavia, esta suposição será útil, de futuro, ao serviço de outros estudos empíricos no âmbito do reconhecimento das aprendizagens experienciais e a edificação de novos caminhos para a formação.

Com efeito, segundo Coombs (citado in Pain, 1990, pp.126) a educação informal está presente no desenvolvimento do sujeito, pois é um processo que ocorre ao longo da vida, através do qual a pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades e atitudes, de acordo com as experiências do seu quotidiano e da interacção com o meio ambiente, em casa, no trabalho e nas situações de lazer. Também e sobretudo, a partir dos exemplos dados pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais, dos livros, da rádio, filmes ou da televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa, até ao momento, como a principal fatia de aprendizagem contida nos percursos de vida dos sujeitos, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O indivíduo através da educação informal limita-se àquilo que o meio ambiente lhe oferecer. A educação informal vai-se concretizando através das experiências e do vivido no quotidiano do sujeito (Pain, 1990). De acordo com Pires (2000), o processo de formação do sujeito ao longo da vida, integra a sua formação de base e a experiência da acção, adquirida ao longo do tempo de forma empírica, não sistematizada; valorizando-se assim a aprendizagem informal e não formal.

Ainda, segundo Pires (2002), a educação informal “refere-se a fenómenos educativos que se desenvolvem no exterior das estruturas educativas formalizadas”...e, “não pressupõe a existência de conhecimentos prévios por parte do sujeito” (p. 174).

De referir ainda, que a educação informal acompanha as outras modalidades de aprendizagem: a não formal e formal. Não decorre à margem do processo formativo do sujeito.

Em suma, a formação não corresponde apenas a um momento específico da vida, ela está presente ao longo da vida. Encontra-se no campo familiar, social, geográfico, pessoal e psicológico de cada um. Com efeito, pretendeu-se ao longo deste capítulo produzir uma reflexão sobre esta questão associada à educação e formação de adultos numa perspectiva mais eclética, pensando essencialmente no papel e na função da experiência nos processos de aprendizagem de adultos.

3. As dimensões pessoais nos processos da aprendizagem

A transformação da experiência em saber depende, como já foi referido anteriormente, dos recursos pessoais do sujeito, a fim de desencadear o mecanismo de aprendizagem, com intuito de se atribuir o significado às situações e experiências vividas. Os contributos da abordagem humanista, com Rogers, perante os modelos de aprendizagem centrada no sujeito, introduziram novos pressupostos que alimentaram a noção da formação experiencial.

A educação emocional

As dimensões pessoais, nomeadamente, a inteligência, a afectividade, atitudes, valores, comportamentos, sentimentos foram consideradas como determinantes nos processos de aprendizagem do sujeito. Assim, a perspectiva da educação emocional, apresenta também alguns contributos, pois os seus objectivos centram-se também no sujeito, (De la Torre, 2002) tendo como principais pressupostos:

- A auto-realização da pessoa e busca de bem-estar (felicidade) com o grupo, ou pessoas que a rodeiam (aspecto relacional).
- As emoções e sentimentos são encarados como valores essenciais no desenvolvimento pessoal.
- O sujeito requer competências pessoais, mas também equilíbrio emocional.

Segundo De la Torre (2002), é importante avaliar as aprendizagens emocionais, salientando que avaliar não é medir, nem certificar, nem qualificar. Avaliar, de acordo com o mesmo autor, significa obter informação e contrastá-la, interpretá-la à luz das metas (definidas pelos próprios), que significa conferir valor, reconhecer, estimular,

incentivar, orientar e corrigir para melhorar. Estes são os referentes de uma avaliação formativa e formadora.

Converge com esta perspectiva Richard Bandler e John Grinder (1995), percursores no pensamento da Programação Neurolinguística (PNL), desde os anos oitenta.

A PNL aborda sobretudo os problemas da comunicação humana. É um modelo, que apresenta um conjunto de procedimentos e técnicas da Psicologia Humanista, cujo campo de estudo é a estrutura da experiência subjectiva.

Cruza-se, efectivamente, com as abordagens educativas e citando Richard Bandler (1997): “ *parece-me muito apropriado descrever a PNL como um processo educativo. Basicamente, desenvolvemos formas de ensinar as pessoas a usar a sua própria cabeça*”(p. 18).

Ao longo do desenvolvimento humano aprende-se mesmo sem que haja alguém a dizer-nos como é. Vai-se aprendendo de forma contínua, consciente e inconscientemente. Com base nesta aptidão, o sujeito tem-se centrado muito mais no que aprende, do que propriamente como aprende.

Aprender não se conjuga apenas com os factores intelectuais e físicos. Os autores defendem que existem “estados” que determinam a aprendizagem, sendo sobretudo emocionais. Percepcionar, avaliar e compreender as nossas emoções leva à sua regulação e, conseqüentemente, potencia o auto-conhecimento. Na perspectiva de uma educação emocional, conforme defendido por Chaves, I (2002), o comportamento emocional é um contributo para um bom ajustamento pessoal e social. Os estados emocionais positivos facilitam o raciocínio indutivo e a criatividade, motivo pelo qual, se estabeleceram estratégias no trabalho empírico de forma a incutir no grupo um espírito positivo, ou seja, desdramatizar a situação de desemprego com o fim de fazer aflorar os aspectos potenciadores de mudança e aprendizagem individual.

Em muitos momentos, os sujeitos não reconhecem as boas oportunidades para aprender quando se deparam com algo de novo (diferente). De acordo com De la Torre (2002) e Richard Bandler (1997) existem disposições emocionais que dificultam a aprendizagem: quando o novo não é visto como novo; quando se pode ver o novo como novo, mas existe, por vezes, uma falta de autoconfiança, confusão e resistência, levando à inactividade do sujeito.

Quando encontradas as disposições emocionais facilitadoras, tais como: atitudes de curiosidade, abertura e assombro, estas disposições ou “estados” poderão

desencadear mais facilmente o processo de transformação da experiência passada, para novos patamares de aprendizagem.

Em última análise, os processos de aprendizagem no adulto centram-se na transformação da experiência vivida e não apenas na simples acumulação de conhecimentos (Deloz, 1986, Boyd e Myers, 1988; Mezirow, 1990). Sendo assim, os processos de aprendizagem são entendidos como um mecanismo de transformação do Homem para com o meio. Este pressuposto é importante, conforme defendem J. Mezirow, S. Brookfielde, P. Freire, M. Finger e P. Dominicé, Honoré, entre outros.

Síntese:

Ao longo deste trabalho de investigação o enfoque tem sido na perspectiva da formação experiencial, de acordo com o conteúdo de base definido por Barkatoolah (1989; in Pires, 2002) dado que se pretende compreender, a partir das experiências vividas de cada sujeito, como é que os adultos ultrapassaram a situação de desemprego¹⁸. Contudo e em determinadas situações, as duas expressões (aprendizagem e formação experiencial) são usadas indiferenciadamente, assumindo o mesmo significado (Cavaco, 2001). Conforme preconizado por Freire (1996) educar é como viver, exige a consciência do inacabado porque a “ história em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismos” (p. 58).

Um dos pressupostos apresentados desde o início do presente estudo radica no facto da aprendizagem do adulto se articular, essencialmente, nos processos e conceitos da experiência de vida do adulto e o significado atribuído a essa experiência. De referir, igualmente, “o contributo das abordagens construtivistas, que entendem a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo de construção de conhecimento” (Pires, 2004, p. 57).

Constate-se, sobretudo, o papel e a importância da experiência vivida por cada sujeito. De acordo com Pineau (1989), a formação a partir da experiência usando o vivido pessoal e colectivo como ponto de partida de reflexão, de reestruturação, de representações e, da modificação dos modos de agir, apresenta uma maior eficácia nos

¹⁸ Tema central que corresponde ao trabalho empírico desta investigação.

processos de aprendizagem. Desta forma, a capacidade de reflectir criticamente e objectivamente sobre a experiência subjectiva é fundamental. Assiste-se a um processo de mudanças a vários níveis, nomeadamente, ao nível cognitivo, afectivo e comportamental. De acordo com (Roelens, 1991, citado por Pires, 2003, p. 170):

“Existe uma descoberta progressiva por um sujeito (individual ou colectivo) da sua capacidade de pensar e de produzir realidade a partir de cada experiência, metabolizando, de forma singular, as potencialidades heurísticas das situações onde inscreve a sua identidade”.

Segundo Pires, 2002, (p. 160) “a problematização da experiência é a base de um questionamento que implica o sujeito no seu próprio projecto de criação”.

O conhecimento é uma unidade cognitiva, interior ao sujeito. A dimensão formativa emergente a partir da experiência. No entanto e, de acordo com Dominicé (1989 in Pires, 2002, p. 160) “a experiência não é um acto bruto, para ser formadora tem que ser construída e reflectida”.

CAPÍTULO III – A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E O BALANÇO DE COMPETÊNCIAS

“É impossível e imoral pretender mudar o Homem,
mas pode-se ajudá-lo a mudar-se a si próprio”.

Michel Crozier

(In *Canário*, 2003)

Introdução

A fronteira entre a formação e a orientação profissional é cada vez menor, porque no contexto actual, caracterizado por constantes mudanças a todos os níveis, no que concerne à construção de trajectórias de vida dos sujeitos, estas mudam rapidamente, sendo necessário uma abordagem da orientação profissional, cada vez mais voltada para saber estar e reagir perante o imprevisível, uma vez que o incerto impera.

A necessidade de se compreender o que significa hoje ser *Adulto*, deve ser, pois, analisada numa perspectiva holística e em permanente construção, motivo pelo qual foi difícil conceber dois capítulos distintos, para análise e reflexão das respectivas questões. Deste modo, este capítulo divide-se em dois pontos: o primeiro diz respeito às práticas da orientação profissional na vida adulta e o segundo aborda as questões inerentes ao Balanço de Competências (BC). São, de facto, duas temáticas que se complementam, dado que o BC é instrumento de trabalho e que sendo utilizado no domínio da orientação profissional, permite desenvolver o acompanhamento aos desempregados inscritos nos centros de emprego.

Pretende-se, assim, ao longo deste capítulo incidir, sobretudo, na compreensão de como é que o homem se tem enquadrado nas rápidas e assombrosas mudanças, a que se tem assistido, nos últimos trinta anos. Consequentemente, as práticas da orientação profissional têm acompanhado a evolução dos sistemas de produção/laborais.

Entretanto, com a adesão de Portugal (em 1986, designada na altura por CEE) à União Europeia, surgem novas abordagens nas esferas económicas, sociais, produtivas, nas práticas da educação e formação de adultos. Como exemplo a Estratégia Europeia de Emprego (EEE), em 1998, assumindo, desde então, um conjunto de directrizes emanadas pela Comissão Europeia, criando-se a partir daqui vários *Memorandos*. Constate-se, nomeadamente, no sector da educação e formação, através do Conselho

Europeu, em Lisboa (Março de 2000), a criação do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Como estratégia de combate ao desemprego, emerge também o Plano Nacional de Emprego¹⁹, sob o signo de quatro pilares, atribuindo-se um papel de destaque à educação e formação de adultos, como medida de combate à exclusão social.

Contudo, no que diz respeito ao mundo laboral, verifica-se cada vez mais a segmentação do mercado de trabalho. Perante este cenário de transformações constantes, nomeadamente, no sector relacional, comunitário, económico, social, histórico, cultural, geográfico, científico; é importante compreender como se situa o sujeito no seio de tantas mudanças. Segundo Canário (2000, p. 34), a «preocupação em melhorar a “*empregabilidade*” e a “*adaptabilidade*” da mão-de-obra constitui o factor de catalisação que nos anos noventa, viria a colocar na agenda política a questão da aprendizagem ao longo da vida». Atente-se nos discursos e programas políticos onde se vai propagando a palavra “globalização”. Contrariamente, ao que tem sido apresentado nos discursos oficiais, a “globalização” (sendo utilizada como sinónimo de avanço tecnológico sustentando, as regras económicas e produtivas à escala mundial), não é um acontecimento novo.

Face ao anteriormente exposto, pretende-se, assim, compreender como é que as práticas da orientação profissional têm acompanhado os processos e momentos de transição na vida adulta e como estes são geridos pelo adulto ao longo da sua vida.

No segundo ponto deste capítulo, apresentam-se algumas questões inerentes à utilização do Balanço de Competências (BC), no contexto da orientação profissional. Procurou se compreender quais são os seus contributos para a transformação na vida do sujeito desempregado, admitindo-se que o BC pode assumir um papel potenciador na vida pessoal e profissional dos desempregados.

¹⁹ O PNE é apresentado no Capítulo I da presente investigação.

1. As práticas da orientação profissional ao longo dos tempos

Os primeiros passos da orientação profissional emergem no contexto da industrialização (século XIX). Deste modo, as suas práticas circunscreveram-se à necessidade de produção maciça e da transição dos jovens em contexto escolar para o mundo do trabalho, ou seja, com a necessidade da inserção dos jovens na vida activa. Nesta óptica, o técnico de aconselhamento era visto como um especialista psicotécnico cujo papel era de apresentar os conselhos acerca do que seria melhor para o “utente”/consulente.

A evolução das concepções de orientação ao longo da segunda metade do século XX foi marcada pela emergência da expansão, sobretudo nos EUA, das perspectivas do desenvolvimento vocacional ou desenvolvimento da carreira. Estas perspectivas contextualizaram a carreira como a sequencia e a interacção de posições ocupadas pelo sujeito ao longo de todo o seu ciclo de vida, no desempenho dos diversos papéis que assume, em diferentes contextos e cenários da sua vida. Trata-se, pois, de uma concepção desenvolvimentista em que se caracterizam estádios ou fases, identificam-se tarefas de desenvolvimento, referenciam-se transições e analisam-se determinantes pessoais e situacionais que interagem nesses processos (Pinto, H, 1997)²⁰.

Actualmente, as finalidades da orientação profissional não passam apenas pela avaliação das potencialidades do sujeito e o desenvolvimento das mesmas, mas também, pela inserção no mercado de trabalho, numa perspectiva de gestão de carreira, porque o emprego deixou de ser para toda a vida. Significa isto, que se reconhece a importância dos factores externos (de ordem económica e produtiva) ao indivíduo na manutenção de um emprego, acrescentando ainda, a ideia que já não se escolhem simplesmente profissões, mas oportunidades de emprego. Deste modo, apresenta-se em seguida uma reflexão sobre as alterações introduzidas no desenvolvimento e gestão da carreira do sujeito ao longo da sua vida.

²⁰ Saliente-se que este modelo sustenta a análise do estudo empírico, no presente estudo.

Uma nova configuração da vida adulta aliada ao desenvolvimento da carreira

É na década de oitenta que se começa a dar importância ao conceito de “ser adulto”, tal como abordado por Boutinet (1988) e exposto no capítulo II do quadro teórico-conceptual do presente estudo²¹. Neste contexto, emerge a noção de transição psicossocial, de Murray Parkes (1971, in Guichard, 2005)²², que foi considerada pelo autor como um período de mudanças essenciais no espaço de vida do sujeito. Assim, esta noção de transição aparece associada às trajectórias da vida adulta. Com efeito, as transições são encaradas como um estado dependente dos contextos e das situações vividas (Guichard, 2002). A orientação começa a apresentar uma intervenção mais abrangente, com abordagens menos directivas, concebida à luz de um conjunto de apoios prestados aos adultos, durante os períodos de transições que afectam directamente as suas vidas.

Concomitantemente, o adulto é visualizado “como alguém que se desenvolve ao longo da vida e que é capaz de construir novas competências determinadas pelas experiências que vai vivendo” (Guichard, 2002, p. 5). Deste modo, o conceito de *Homem* é encarado como um ser inacabado, na sua esfera dinâmica, tal como defendido por Boutinet (in Carré e Caspar, 2001) e Couceiro (2000), em construção permanente (Erickson, 1982). Na perspectiva do desenvolvimento vocacional, o homem vai-se aperfeiçoando, sustentado sob um modelo construtivista e optimista. Emerge assim, a perspectiva da carreira e do desenvolvimento, através dos trabalhos e contributos de Super e Crites. Porém, outros autores consideram a existência de momentos com alterações mais ou menos descontínuas no processo vocacional (Levison, 1978, e Boutinet, 1997 in Carré P et Caspar, P, 2001), traduzidas por crises e transformações, que são no fundo as transições. De qualquer modo, segundo a teoria do desenvolvimento vocacional (Herr e Cramer, 1996) considera que o adulto, a partir das suas condições, vai dirigir-se para uma maturação, ou seja, uma melhor actualização de si próprio. Desta forma, ele vai conquistando a sua liberdade e autonomia através da sua própria experiência.

²¹ É apresentada, no capítulo II, a perspectiva do *Ser Adulto*: uma história carregada de uma singularidade.

²² Na literatura de origem francófona os estudos sobre a vida adulta emergem nos anos 70, o mesmo não se passa com a literatura americana. Esta colocou o enfoque nas contribuições do desenvolvimento vocacional do adulto, em que o sujeito consegue tirar proveito da sua experiência, para crescer e obter a sua autonomia.

De acordo com Donald Super (1980), as práticas da orientação profissional inscrevem-se numa perspectiva de desenvolvimento da carreira durante a vida («life space career development»), havendo uma articulação entre os diferentes papéis sociais que o sujeito apresenta, conforme preconizado por Guichard, J. (2002). Segundo o mesmo autor, a finalidade da orientação profissional passa por ajudar o indivíduo a decidir autonomamente.

Trata-se, assim, de o ajudar a efectuar de forma mais exhaustiva possível a tarefa de «fazer escolhas para a sua orientação» e a definir prioridades relativamente ao seu desenvolvimento pessoal” (p.5).

Deste modo, as práticas da orientação a partir dos anos setenta, deixam de ser apenas uma relação de entrevista no frente a frente e começam por assumir paulatinamente actividades formativas, com vista a prestar uma ajuda na realização das escolhas profissionais e/ou escolares. Outras práticas ao nível da orientação profissional são simultaneamente aplicadas, designadamente, o acompanhamento psicopedagógico de jovens em contexto formativo em regime de alternância.

Na realidade, nos anos setenta com a crise do emprego, as práticas da orientação profissional, centram-se igualmente no trabalho de acompanhamento aos desempregados.²³

De facto, as teorias ao nível da orientação profissional, têm evoluído de forma a privilegiarem quer os factores internos ao sujeito, como por exemplo, o auto-conceito, a família de origem, factores biológicos, cognitivos, psicológicos, assim como os factores de carácter social, cultural, ambiental, político, condições económicas e educativas do sujeito; circunscritos às escolhas realizadas pelos sujeitos ao longo das suas trajectórias e fases da vida. Daqui resulta, a ideia de que os grupos sociais poderão escolher determinadas profissões de acordo com a existência de mapas cognitivos das profissões (Gottfredson, 1981, in Guichard, 2002).

Ao longo dos anos noventa, surgem outros contributos, que reforçam o papel da experiência e dos contextos dos quais o sujeito faz parte, com Savickas (1995, 2005), apresentando a relevância e o papel da experiência nos processos do desenvolvimento da carreira e nas escolhas no que se refere ao campo profissional do adulto.

²³ Note-se que o IEPF surge em Portugal, em 1979

Em suma, a intervenção das práticas da orientação profissional ao nível do desenvolvimento da carreira, na década de noventa, têm tido uma intervenção especial durante a situação do desemprego, entendida como uma sucessão de procedimentos, com o objectivo de ajudar o sujeito a adaptar os seus aspectos vocacionais às próprias mudanças do contexto em que vive (Brooks, 1990, in Pinto, R, 1997). A evolução da espécie humana não se deverá resumir apenas a uma questão de adaptação às condições existentes localmente, o homem tem um papel interventivo também nessas mesmas condições (Freire, Josso, Finger, Couceiro, entre outros).

Face ao exposto, o papel da orientação profissional no desenvolvimento da carreira é primordial, pois, para um grande número de pessoas, o emprego não é actualmente estável ou contínuo. Assim, o desenvolvimento da carreira torna-se uma necessidade ao longo da vida. Na perspectiva de Super (1976, 1990 in Pinto, R., 1997) a carreira é uma tentativa de implementação do auto-conceito. Goodman (2005, in Guichard, 2005), defende por seu lado, que mais importante do que fazer-se uma escolha de um emprego será a capacidade apresentada pelo sujeito em saber gerir as várias transições pessoais na vida do trabalho (constantes mudanças e a possibilidade de mobilidade por parte dos trabalhadores). Assim, importa salientar neste contexto, que a função de orientar é encarada como um modo de estabelecer uma relação de suporte/acompanhamento, visando as tomadas de decisão e os ajustamentos na carreira de cada sujeito de forma autónoma.

Poder-se-á, assim, afirmar que é na relação e com a relação adoptada pela atitude e postura do COP que o processo se desenvolve com a máxima celeridade. Orientar, no fundo, é deixar o candidato escolher em função das suas intenções, interesses e motivações.

2. Evolução do conceito de orientação profissional: da “orientação profissional” ao desenvolvimento da carreira”

Neste ponto colocar-se-á a tónica sobre as mudanças dos conceitos inerentes às práticas da orientação, pelo que se atribui um relevo especial às trajectórias de vida, definidas pelo sujeito e os seus reajustamentos no contexto de mudanças constantes,

quer do ponto de vista profissional, sociocultural, histórico, familiar, político e económico, tal como já referido no ponto anterior.

O conceito da orientação profissional tem evoluído e acompanhado os avanços tecnológicos desde o início do século XX até à actualidade. Assim, será abordado de forma sintética e sob um prisma cronológico-temporal, de acordo com a perspectiva de Helena Rebelo Pinto (1997), as mudanças verificadas neste conceito, salientando-se as expressões e conceitos utilizados, que traduzem as práticas da orientação profissional ao longo dos tempos.

Numa primeira instância, e de acordo com Parsons, (considerado o «o pai da orientação»), no início do século passado, a orientação profissional consistia em três passos:

Primeiro, uma clara compreensão de si próprio, aptidões, capacidades, recursos, limitações (...) e outras qualidades.

Segundo, um conhecimento do mundo: exigências e condições, vantagens e desvantagens, oportunidades (...).

Terceiro, uma combinação das relações entre estes dois grupos de factos (Parsons, 1909).

Com ascendência na teoria Rogeriana, define-se a orientação profissional como uma escolha profissional, entendida como um processo em desenvolvimento (não é uma única decisão, mas uma série de decisões feitas ao longo do tempo (Ginzberg, 1951).

Carl Rogers, em 1951 foi um dos principais percursores nas práticas da orientação profissional. Para ajudar o consulente na sua inserção ou reinserção profissional (social), o conselheiro adoptava uma atitude de empatia e de compreensão, através do diálogo semi-directivo, para permitir uma reestruturação cognitiva e da personalidade do sujeito. O enfoque situa-se na empatia dirigida ao consulente e na motivação do mesmo em apreender, para fazer melhor.

Um pouco mais tarde, com Super (1957), a definição sobre a orientação é vista como o processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e a aceitar uma descrição integrada e adequada de si própria, bem como, o seu papel no mundo do trabalho.

A integração do sujeito no mundo laboral implicará, neste sentido, uma satisfação para a pessoa e benefício para a sociedade, pois a orientação profissional

centrava-se essencialmente nas características do sujeito, nomeadamente, as suas aptidões e interesses, sob o prisma do homem certo para o lugar certo. A inserção no mercado de trabalho era desenvolvida através deste ajustamento (porque existiam vagas para emprego).

Verificavam-se, nesta época, definições em que a orientação vocacional seria encarada como o estudo do comportamento e do desenvolvimento vocacionais (Crites, 1969).

Na mesma óptica, Super (1970), defende, igualmente, a orientação vocacional como uma forma de acompanhamento aos indivíduos durante o momento da realização das suas escolhas e ajustamentos vocacionais, na procura do desenvolvimento pessoal e da auto-realização na sociedade. De acordo com este autor, o desenvolvimento vocacional decorre por fases ou períodos, denominando-os por “estádios”. Estes, por sua vez, dependem do grau de maturidade vocacional do indivíduo, ou seja, a maior ou menor, capacidade de responder às tarefas em função do estágio em que se encontra e assenta na dimensão da singularidade pessoal. É, igualmente, postulado por Super que o desenvolvimento vocacional e a carreira são processos contínuos, orientados ao longo da vida em função dos valores e objectivos do indivíduo, sujeito a ajustamentos determinados pelo próprio. Deste modo, o sujeito não é visto como um todo, mas como a soma de diversas dimensões e esferas. Neste contexto, o modelo de desenvolvimento vocacional de Super (1953) divide-se em cinco estádios:

- Fase de crescimento, no início da adolescência, através de comportamentos de imitação.
- Fase de exploração, que remete para o conhecimento de si próprio. É também conhecido pela fase de experimentação.
- Fase de estabelecimento, em que os indivíduos procuram a sua estabilidade emocional e profissional investindo na sua própria promoção.
- Manutenção, situando-se até à idade dos cinquenta anos, aproximadamente. Não existe muito o interesse em mudar, é uma fase de acomodação face ao que já foi conquistado.
- Estagnação, ou seja, a fase de declínio que emerge com o momento da reforma. É o momento para abdicar do trabalho por conta de outrem, mas onde poderão ainda persistir, projectos ao nível do lazer ou no acompanhamento à família, nomeadamente, aos netos.

Também, a UNESCO, em 1970, introduz uma definição sobre a orientação profissional, atribuindo a seguinte designação: «a orientação consiste em tornar o

indivíduo capaz de tomar consciência das suas características pessoais e de as desenvolver com vista à escolha dos seus estudos e das suas actividades profissionais em todas as conjunturas da sua existência, com a preocupação de servir a sociedade e de desenvolver a sua responsabilidade» (Danvers, 1992).

A orientação vocacional é, assim, um processo compreensivo e interdisciplinar da avaliação de um indivíduo, do ponto de vista das capacidades físicas, mentais e emocionais, limitações e tolerância, com vista a identificar uma alternativa otimizada para essa pessoa.

Nancy Schlossberg (1984, in Guichard, 2005) defende sobretudo, o momento das rupturas, as discontinuidades e os acontecimentos inesperados como forma de desenvolvimento. Pelo contrário, Donald Super defende a orientação profissional na continuidade no desenvolvimento do sujeito.

Os pressupostos defendidos pela autora, sustentam-se nas investigações preconizadas por Richard Lazarus e Suzan Folkman (1984, in Anaut, 2005), ou seja, considera e realça as diferentes formas que cada sujeito reage face a determinados tipos de situações.

Nos anos noventa, por seu lado, surge a expressão “Aconselhamento de Carreira”, como “um processo integrado destinado a ajudar os indivíduos com problemas de desenvolvimento ao nível da carreira, é o processo de escolha, ingresso, ajustamento e avanço na profissão, sendo por isso, também um processo que interage de forma dinâmica com outros papéis na vida.

Segundo Brown & Brooks, (1991), os problemas de carreira incluem (mas não estão limitados), a decisão e indecisão na carreira, o desempenho no trabalho, o “stress” e ajustamento, a incongruência da pessoa e do ambiente de trabalho e a integração inadequada ou insatisfatória dos papéis na vida.

Krumboltz (1993) vai mais longe. Segundo a opinião de Pinto, R. (1997) preconiza que o aconselhamento de carreira e o aconselhamento pessoal estão inextrincavelmente relacionados e que porventura os problemas de carreira têm forte componente emocional (...). Nesta perspectiva, é quase impossível separar ou categorizar um problema como sendo de *carreira* ou *pessoal*.

Em suma, pela perspectiva apresentada anteriormente, o método científico desenvolvido pelas práticas da orientação profissional tem acompanhado as evoluções das abordagens da Psicologia.

Relativamente às questões inerentes aos problemas em relação à idade, nomeadamente, a partir dos anos cinquenta, emergem as problemáticas cognitivas e sociais do desenvolvimento da orientação ao longo da vida (Guichard, 2002), colocando-se, nestes casos, a ênfase na noção das trajectórias e das transições ao longo da vida. De salientar, que ambas começam a ser consideradas como muito dependentes dos contextos (factores extrínsecos) e dos acontecimentos circunscritos aos sujeitos.

A concepção da orientação profissional num futuro instável

Em termos ideológicos é salientar cada vez mais, as tendências «economicistas» e «humanistas» da orientação profissional. Nesta óptica, segundo Jean Guichard (2002; 2005) são quatro os princípios que sustentam, actualmente, as práticas de orientação:

1º- Uma concepção individualista da sociedade.

As sociedades ocidentais são “individualistas”, no sentido em que se espera que cada um cuide si próprio em relação ao seu sucesso profissional, familiar e social. Consequentemente, as práticas da orientação centram-se no sujeito. Nesta perspectiva, questionar-se-á o seguinte: o que é que o indivíduo deve fazer da sua vida.

Para aliviar um pouco este panorama egocêntrico, seria correcto perguntar o que é que o sujeito enquanto membro de uma comunidade deve fazer por ela, uma vez que ela é a sua esfera de sobrevivência (Guichard, 2005).

2º- A responsabilidade do próprio para encontrar uma resposta face ao seu projecto de vida.

Nesta asserção, surgem as frases do tipo “descobre quem queres ser e constrói-te a ti mesmo”. Com sociedades cada vez mais diversificadas, algumas com mais ofertas em detrimento de outras, o sujeito pode abandonar as suas origens e tornar-se mais autónomo, à procura de novas formas de vida, circunscrito às suas próprias capacidades e habilidades. A mobilidade poderá ser mais uma vez a alternativa.

3º A centralidade na actividade profissional na construção da identidade, bem como na sua integração social.

Pelas transformações verificadas desde o final do século passado, no que diz respeito ao tempo dedicado ao trabalho constata-se, efectivamente, uma diminuição do mesmo. A realização pessoal através das actividades laborais cede o seu lugar aos momentos de prazer e realização por via de outras actividades, como o voluntariado, por exemplo.

Na opinião de autores, como Rifkin, Meda, Perret, Laville, a escassez cada vez maior de empregos, potenciará outras formas de realização pessoal, tais como o envolvimento em actividades culturais, comunitárias e internacionais.

Embora se encontre opiniões que divergem desta perspectiva, como é o caso de Yves Clot (1999, in Guichard, 2002), que segundo ele, o sujeito prefere escolher a sua actividade profissional e ficando em sintonia com as suas actividades extra-profissionais. Com efeito, ambas existem de forma coerente com as características do próprio sujeito. A actividade profissional acaba por ser, em última instância, um domínio social, com o qual o sujeito se identifica.

Algumas investigações recentes sublinham que o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de autonomia e de integração psicossocial, tendo a sua hegemonia em relação aos amigos, cultura e lazer. Apenas a família se sobrepõe à dimensão profissional. Significa isto, que estar empregado atribui um estatuto social dando ao sujeito um sentido de dignidade e levando os outros a respeitá-lo.

No caso dos desempregados, bem como, das pessoas destituídas de um estatuto profissional, verificam-se por vezes, sentimentos de humilhação, pelo que se sentem envolvidas numa nova forma de exclusão social (Shnapper, 1998). Como se pode constatar, a actividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importantes e fundadoras do sentido para a vida humana.

4º A concepção do mundo como entidade incerta e instável.

O emprego para toda a vida já não faz parte das metas deste novo século, dado que a possibilidade de se trabalhar na mesma instituição/organização até à idade de reforma desvanece na actualidade. Efectivamente, são as empresas e as indústrias que passam pela vida do sujeito neste momento, uma vez que, o tempo de vida é muito curto para algumas empresas (caso não sejam competitivas comparativamente a outras à escala mundial).

É neste contexto de mudanças que as práticas da orientação profissional têm que se ajustar, de forma a poderem apoiar os desempregados e empregados na gestão das suas carreiras profissionais. Coexistem, de forma considerável, uma série de fenómenos com rupturas, não só no campo profissional, mas também a nível familiar, geográfico, social, entre outros, implicando a ocorrência de reajustamentos sucessivos. O sujeito confronta-se, assim, com situações cujas estratégias a adoptar terão de ser a curto prazo.

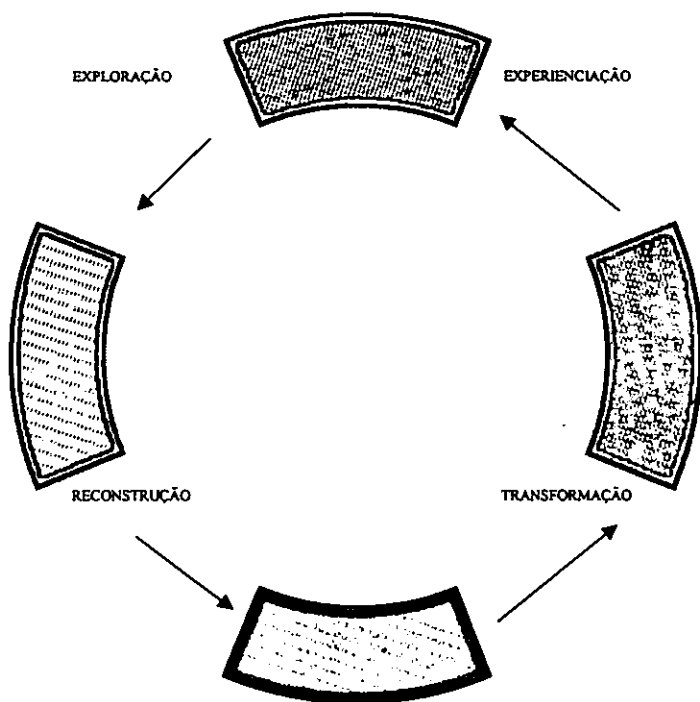
Com efeito, a orientação profissional tem de considerar o efeito dos vários fenómenos de ruptura considerados por «transições», tal como defende Denis Pelletier e Bernadette Dumora (1984, p. 28), citado por Guichard (2002). As actuais práticas da orientação não podem, por isso, deixar de ensinar às pessoas «estratégias a curto prazo» e «ajustamentos sucessivos» (p. 7). Neste registo, é de salientar o papel do processo do Balanço de Competências, pois, permite criar um tempo e espaço de reflexão onde o adulto reflecte sobre as suas experiências. Não se trata de ensinar propriamente dito, mas poder-se-ia dizer, que se “dá a cana da pesca (em vez de se darem os peixes)”, para que a partir daqui, o sujeito possa reiterar os seus ensinamentos e aprender com os mesmos.

Guichard, (2002) evidencia alguns trabalhos de autores contemporâneos, tais como Riveran-Simard, 1996; Boutinet, 1998; Dubar, 2000. Acentuando o facto das «carreiras profissionais» reflectirem mais um caos do que um desenvolvimento vocacional, ou seja, que o desenvolvimento de forma contínua desvanece em prol do descontinuo.

Do mesmo modo, a perspectiva do pensamento educativo defende, actualmente, os valores da pessoa, bem como, a sua liberdade, autonomia, responsabilidade pessoal e social, a construção da sua identidade e aquisição de *empowerment* (no sentido de atribuir poder a si mesmo), no decurso da sua formação ao longo da vida. São, pois, alguns dos valores dominantes, quer no âmbito da educação e formação de adultos, quer ao nível das práticas da orientação profissional. De realçar, Ambrósio, 2004, quando afirma: “ a complexidade da formação enquanto realidade social implica uma formação complexa, que além do mais é uma realidade pessoal” (p. 23). Converte com esta opinião Morin (2002), defendendo que os modelos de desenvolvimento das sociedades actuais, cada vez mais, se enquadram numa abordagem complexa da realidade.

3. Ciclos de vida e o desenvolvimento pessoal e vocacional do adulto

Pelo exposto no ponto anterior, é importante frisar as questões inerentes ao desenvolvimento vocacional do adulto e aos seus ciclos de vida, pois será no processo de construção de sentido que o sujeito vai fazendo os seus reajustamentos ao longo da sua vida. Desta forma, tomar-se-á em consideração as características do sujeito, o que significa que face à realidade física e social, o sujeito na sua idiossincrasia, procura, questiona e experimenta, organizando os seus esquemas cognitivos. Daí resulta uma transformação das suas representações e, conseqüentemente, uma reconstrução do seu mundo pessoal, formativo e laboral. Pelo conseguinte, através de um modelo cíclico do desenvolvimento vocacional (figura na página seguinte), implica uma dinâmica de questionamento e de exploração, no seio da qual vão emergindo pequenos projectos que se vão reformulando e a partir dos quais, emergem outros, num processo constante de construção pessoal. Deste modo, pressupõe-se a existência de momentos de acção/diferenciação e também momentos de reflexão/integração, ancorados por uma relação segura, apoiante, mas também desafiante, com a qual os sujeitos exploram a sua relação com o mundo, constroem significados para os seus projectos de vida. É num contexto de vinculação percebido como seguro, que o sujeito tem encontrado as condições favoráveis para a expressão de sentimentos, exploração e integração das suas experiências e o suporte necessário para o risco envolvido na experimentação de novas alternativas de pensar, sentir e agir sobre a realidade (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). Tal pode ser representado na figura apresentada na página seguinte:



Desenvolvimento vocacional e vida adulta: Viana, A., 2005 (Adaptado a partir de Campos & Coimbra, 1991)

Transição e desenvolvimento vocacional na vida adulta

Contudo, os ciclos de vida apresentam-se cada vez mais irregulares e imprevisíveis, desencadeando no desenvolvimento do Homem momentos de estruturação da experiência, momentos de desestabilização, momentos de ruptura e crise, momentos de recomposição, o que poderá assemelhar-se ao que foi preconizado, por Riverin-Simard (1984). Na opinião desta autora, o processo de mudança é uma constante na vida do sujeito e não uma perturbação verificada num estado estável. Por tal, propõe um modelo de sequências múltiplas, que veicula três grandes períodos de vida. Este modelo apresenta etapas que alternam entre um ciclo de inter-etapas, de interrogação (quer sobre as finalidades, quer sobre as modalidades da vida profissional) e um ciclo de intra-etapas de interrogação e de estabilização.

Ciclos de vida e “crises” na vida adulta

A vida adulta organiza-se por ciclos, de ajustamento, de expansão, de apogeu, de questionamento, de encerramentos, de nova distribuição, segundo D. Levinson²⁴ (1978, in pp. 193 Carré P et Caspar, P, 2001). A importância da teoria Desenvolvimentista de Levinson e colaboradores (Levinson, Darrow, Klein, 1978, op cit) radica, sobretudo, no facto de ter considerado a noção de transição entre cada uma das fases da vida. Assim, segundo o mesmo autor, o desenvolvimento do adulto circunscreve-se a um conjunto de fases. Pela mesma razão, Levinson (op. cit.), define quatro etapas: infância e adolescência (entre o nascimento e os vinte e dois anos); o princípio da vida adulta (entre os dezassete e quarenta e cinco anos); o meio da vida adulta (entre os quarenta e os sessenta e cinco anos) e a última parte da vida adulta (a partir dos sessenta anos). A transição entre estas etapas percorre um tempo aproximado de cinco anos. Os períodos de transição caracterizam-se principalmente por serem a ponte entre dois períodos de grande estabilidade e implicam um processo de mudança de uma estrutura para outra. O sujeito explora as possibilidades de mudança e movimenta-se através das suas escolhas cruciais, que servirão de base para a emergência de uma nova estrutura de vida, num período estável.

De salientar, a necessidade de uma combinação entre uma teoria que integre os sistemas desenvolvimentistas e os factores sociais. Saliente-se nesta perspectiva de Linda Gottfredson, (1981, in Guichard, 2005) dado que defende a importância do auto-conceito no desenvolvimento vocacional, afirmando que os sujeitos procuram empregos compatíveis com as imagens que têm de si próprios. Assim, associado à noção do auto-conceito, cada sujeito adopta diferentes maneiras de cada um se ver a si próprio e que pode não ser coincidente com a avaliação objectiva feita pelos outros.

²⁴ Levinson. The Seasons of a Man's life, 1978.

Etapas de vida no trabalho

Uma vez que o objecto de estudo desta investigação se prende com o a formação de adultos e o contexto de trabalho, de referir a perspectiva das etapas de vida no trabalho, associadas ao desenvolvimento do adulto, com especial destaque para os trabalhos de investigação realizados por Danielle Riverin Simard (1984, 1990). Segundo a mesma autora, o desenvolvimento pessoal no adulto está subjacente às etapas de vida no trabalho.

Deste modo, as etapas de vida são identificadas segundo as idades e vivências no trabalho, pelo que o factor idade é aqui considerado como um indicador.

A questão da idade, segundo Simard (1984), é uma referência cronológica e não uma variável causal. Assim, preconiza a existência de três grandes períodos,

- 1º Aterragem, entre os vinte e trinta e cinco anos;
- 2º Exploração, dos trinta e cinco aos cinquenta anos;
- 3º Manobras fora do campo profissional, depois dos cinquenta anos.

Este modelo faz referência a um universo vocacional, com a influência mútua de três planetas: planeta escolar, do trabalho e da reforma. Existe também a intervenção de outros elementos, designados por asteróides. São lugares secundários, mas que estão permanentemente em contacto e colaboram no “enraizamento” do adulto ao longo da sua vida com o planeta terra. A palavra “enraizamento” refere-se à responsabilidade e capacidade de intervenção do homem no mundo. De acordo com Edgar Morin (2002) deve-se “reconhecer o nosso duplo enraizamento no cosmos físico e na esfera viva”. “E estamos, simultaneamente, dentro e fora da natureza” (p. 52), de tal forma que ao longo da evolução prossegue sempre a interrogação: “quem somos”. “Para onde vamos”?, à luz de um quadro de referência teórico existencialista/fenomenológico.

Ainda de acordo com o modelo de Simard, o adulto dos trinta e oito aos cinquenta e dois anos vai fazendo um balanço do que aconteceu ao longo das suas trajectórias pessoais e profissionais, mediante a coexistência de um processo reflexivo para integrar as experiências anteriores, circunscrito por três ciclos.

O primeiro ciclo, designado por circunvalação pedestre no planeta terra, no qual o indivíduo apresenta uma grande capacidade para evoluir, utilizando os processos de exploração e experimentação. Assim, no planeta terra o adulto começa a interiorizar as

diferenças entre o percurso escolar e o mundo do trabalho (dos vinte três anos aos vinte e sete anos).

Entre os vinte e oito e trinta e dois anos existe uma forte necessidade de saber, compreender e responder às pressões de ordem social. No fundo, impera uma necessidade de ocupar o tempo. Na idade que varia dos trinta e três aos trinta e sete anos, centra-se a questão de como se deve ocupar o tempo. Neste sentido, como se vive o presente é, efectivamente, a questão fundamental. Note-se que para além do trabalho, existem outras actividades em paralelo, como por exemplo a possibilidade de desempenhar uma tarefa no âmbito do associativismo. Deste modo, segundo Simard, existe uma influência por parte dos asteróides (assumem um papel secundário, mas não menos importantes na formação do adulto).

Aos trinta e sete anos, aproximadamente, o sujeito já possui uma vasta experiência e o adulto pode agora pensar em alterar o seu caminho profissional e vocacional.

A partir dos trinta e oito anos, verifica-se um segundo momento designado por circunvalação orbital, com três etapas: dos trinta e oito aos quarenta e dois anos, evidenciando-se um período caracterizado por uma visão mais global e aprofundada da realidade circundante. Esta primeira etapa poder-se-á definir como a mais personalizada.

Segue-se a segunda etapa, sendo o fio condutor da história de vida, dos quarenta e três aos quarenta e sete anos.

Por fim, a terceira, caracterizada como a modificação na trajectória de vida.

O adulto nas idades compreendidas ente os trinta e oito e cinquenta e dois anos, apresenta a ideia de que pode continuar a desenvolver o seu campo vocacional, pois nada estagna.

O conceito de transições na situação de desemprego e a função dos recursos pessoais

Um dos pressupostos que norteou o trabalho de investigação foi a possibilidade de se transformar as vivências do desemprego para uma situação de novas oportunidades, incidindo sobretudo nas questões circunscritas ao domínio da educação e formação de adultos bem como, nas suas trajectórias de vida. Contudo, a existência de recursos pessoais leva a que o sujeito consiga reagir favoravelmente, ou não, perante os

momentos de crise. Entende-se aqui o conceito de crise, como uma transição (Caspar, 2001 e Guichard, 2005), vivenciada pelo período de desemprego.

Deste modo, refere-se também a importância dos recursos utilizados pelos sujeitos no momento da transição.

Alguns autores como Cascino, N. & Blanc, A. (1993), citado por Jordão A., (1995) consideram a situação de desemprego como uma experiência negativa. Referem, neste contexto, que o desemprego produz efeitos graves, sobretudo, ao nível cognitivo (não esquecendo a dimensão económica e social, obviamente). Este panorama valoriza a ideia de que o trabalho tem a função central na socialização e que a sua ausência provoca nos sujeitos situações catastróficas de privação. Contudo, é de referir que as reacções dos sujeitos à perda de emprego não são lineares, nem homogêneas. Estes processos não são desenvolvidos de igual forma por todos. Para alguns, pode ser fácil e rápido, para outros, pode levar anos. Vários estudos têm colocado em evidência o desemprego, como a existência de um “ciclo de transição” (Parkes, 1971, in Guichard, 2005).

Murray Parkes, (1971, op cit), introduz, assim, a noção de transição psicossocial, sendo considerada por Guichard, em 2005 (p.14) como o momento das “mudanças essenciais no espaço de vida (life space) ocorridas num período de tempo relativamente curto, mas que produzem efeitos duráveis e afectam de forma determinante a representação do mundo”. Segundo Parkes (op. cit), estas mudanças conduzem o indivíduo a reestruturar a sua visão do mundo.

O conceito de transição, de acordo com Caspar (2001), é considerado pelo autor como um período de experiência intermédio entre duas etapas, entroncado por um momento de crise que visa gerir uma experiência de descontinuidade num trajecto. É neste sentido, que se pode fazer uma analogia ao momento de desemprego, considerando-o como um momento de crise (um momento de aprendizagem), vivido pelos participantes do BC.

Todavia, o efeito da situação de desemprego no adulto, poder-se-á assumir neste contexto, como a perda do emprego em que o sujeito se priva de um local de trabalho, de produção, da companhia dos colegas e de uma fonte de rendimento. Esta perda acaba por gerar, mudanças incalculáveis no espaço de vida de cada um, afectando, simultaneamente, as relações familiares e sociais. O mesmo se pode dizer em relação às suas suposições sobre o mundo, pois as expectativas vão mudar em relação à forma de como vão passar o seu dia a dia. Quanto às crenças das suas capacidades para trabalhar

eficazmente, estas também se alteram, pelo que os sujeitos deixam de acreditar nas suas potencialidades. Assim, de forma progressiva, os sujeitos começam-se a distanciar do seu passado, deparando-se com o seu novo papel (desempregado), fazendo um balanço entre estas duas fases da vida, sobre o “antes” e o “agora”. Interrogam-se, porventura, sobre qual será o caminho a seguir. É neste momento, que o BC pode ter um grande impacto junto do adulto.

O processo de transição pode ser longo e varia muito de sujeito para sujeito, pois as reacções são diferentes. Desta forma, as transições são consideradas ao longo das três fases da vida do adulto, nomeadamente pela entrada, o decurso e a saída. Estas fases são caracterizadas pela passagem de um estado de preocupações relativo à transição propriamente dita, até à integração no curso (trajectória) de vida. Fazendo referência a Parkes (1971, p. 103, in Guichard, 2005, p. 14), poder-se-á analisar o movimento das fases acima descritas, como uma remodelação a partir das “suposições do indivíduo sobre o mundo” (*assumptive world*) e o “espaço de vida” (*life space*).

De salientar que o conceito de “Transição” tornou-se, assim, um conceito fundamental na psicologia da orientação, de acordo com a perspectiva de Jean Guichard, (2005, p.15), citando Schlossberg (1984), afirma que “uma transição é um acontecimento que pela sua presença ou ausência, afecta de maneira notável o quotidiano do sujeito (nas suas relações, rotinas, nas suas crenças e papeis)”. Tal como já anteriormente exposto, ao longo do capítulo dois do quadro teórico de referência deste trabalho de investigação, as situações que ocorrem por vezes na vida do adulto, não estão relacionados apenas com a idade cronológica, mas pelos acontecimentos que marcam a vida dos sujeitos.

Nancy Schlossberg (1984, in Guichard, 2005) defende, sobretudo, o momento das rupturas, as discontinuidades e os acontecimentos inesperados. Os pressupostos defendidos pela autora, sustentam-se nas investigações preconizadas por Richard Lazarus e Suzan Folkman (1984), ou seja, considera assim, as diferentes formas como cada sujeito reage a determinados tipos de situações. Define-os como “qualquer acontecimento que produza mudanças nas relações, nas ocupações diárias, nas crenças e nos papéis. Uma transição existe sempre que algo afecte o sujeito, quer pelo negativo, ou pela positiva. Converte-se com esta perspectiva Isabel Sá Chaves (2002), afirmando que o comportamento emocional é um contributo para o bom ajustamento pessoal e social do sujeito. Na linha do pensamento da PNL – Programação Neurolinguística

(Bandler e Grinder, in Valles, 1997), conforme referido no capítulo dois, aprender não se conjuga apenas com factores de ordem intelectual ou física, mas também pela presença de estados emocionais. Nesta óptica, pretende-se encontrar e identificar recursos pessoais ou internos ao próprio sujeito para ultrapassar de forma mais ajustada a situação em que se encontra. Poder-se-á, assim, conduzir um modelo de aconselhamento, segundo o modelo Rogeriano (1951), centrado na pessoa.

Os contributos da Psicologia Positiva: o conceito de resiliência

Uma noção abordada na actualidade por alguns psicólogos, para explicar como reagem as pessoas a situações mais nefastas decorridas na sua vida, centra-se no conceito de resiliência, ou seja *Resiliere* (ressaltar), com origem no latim. Mede a capacidade de um indivíduo antecipar as mudanças rápidas e repetidas da carreira e, em sobressair perante as crises.

O conceito de resiliência poderá ser muito útil pela sua forma de abordar as fases de interrupção no mercado de trabalho, uma vez que já não se prevêem empregos para toda a vida. No contexto deste estudo, poderá ser um contributo para a compreensão do que se passa como os sujeitos desempregados e, simultaneamente, participantes do BC.

No campo da Psicologia, os contributos de Boris Cyrulnik, em 1996; (in Erick, 2004), têm-se aplicado no contexto do apoio às crianças vítimas de traumatismos e choques, encarados como situações dramáticas, susceptíveis de destruir a capacidade de se constituírem como um adulto “normal” e que, no entanto, o conseguiram (Erick Albert, 2004).

Esta *resiliência* dá um sentido de triunfo que só pode existir depois da criança viver uma transformação. Porém, no acto da agressão, existe um sentimento misturado de sofrimento e de esperança. Quer isto dizer, que no momento da ferida (sofrimento), a criança abatida, no fundo também sonha: um dia... Quer dizer, que existe a esperanças de poder ultrapassar o momento mais tenebroso, porque ela sente que, no fundo, possui capacidades interiores, para o ultrapassar. De acordo com esta perspectiva, o autor pretende transmitir a ideia de que existe um “merveilleux malheur”, associado sempre a um estado emocional positivo inconsciente.²⁵ No adulto, perante as situações de maior desconforto, o conceito de resiliência encontra-se associado à capacidade de resistência

²⁵ Livro editado por Odile Jacob- Paris, 1996. “Um merveilleux malheur”.

às situações adversas (invulnerabilidade). Será pois uma característica própria de cada sujeito. De uma forma geral, “resiliência é a capacidade universal que permite uma pessoa, grupo, ou comunidade previna, minimize ou supere efeitos nocivos das adversidades” (Grotberg, 1995, p. 7, citado por Yunes, 2003, p. 78).

O conceito de resiliência, quando mencionada no campo da Psicologia (Psicologia Positiva, assente nos estudos qualitativos centrados na pessoa), o seu enfoque passa pela análise da relação estabelecida entre um determinado sujeito, com as suas características pessoais, no confronto com os acontecimentos do seu quotidiano, no seio familiar, laboral, ambiental, social, cultural e político, ou seja, no seu habitat.

Esta perspectiva pressupõe a existência de processos subjacentes ao próprio sujeito que explicam a superação de situações adversas vivenciadas. No fundo, este conceito é utilizado em processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos ou organizações.

De acordo Rutter (1985; 1996, in Anaüt, 2005), o sujeito resiliente concilia três características:

- 1) A consciência da sua auto-estima e do sentimento de si;
- 2) A consciência da sua eficácia;
- 3) Um reportório de formas de resolução de problemas sociais.

Apresenta também um foco, muito especial, no indivíduo. O conceito é, assim, definido como a capacidade universal que permite à pessoa prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades. (Grotberg, 1995, p. cit in Yunes, 2003).

Resiliência é um conceito controverso, no entanto utilizado pelo movimento intitulado Psicologia Positiva. (tem vindo a ser discutido pela comunidade científica). O movimento da Psicologia Humanista²⁶ emergiu e destacou-se pela “tentativa de levar os psicólogos contemporâneos a adotarem uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas” (Sheldo & King, 2001, p. 216), citado por Yunes, 2003).

Na verdade, com esta mensagem, admite-se um trabalho centrado na valorização e reconhecimento das capacidades do próprio sujeito, tal como preconizado por Dominicé (1986). Este autor afirma que a formação de adultos é um processo que leva o sujeito à afirmação de si, com vista à sua autonomização.

²⁶ Este movimento destaca-se numa edição especial de 2001 do periódico American Psychologist.

A questão essencial passa por saber como é que cada sujeito encara e aprende por cada passagem, pela (s) transição (ões), pois poderão enfrentar uma transição com sucesso, mas, numa próxima o resultado pode ser diferente, como por exemplo, sentir alguma incapacidade perante a situação.

Segundo Schlossberg (op.cit), existem alguns recursos nos sujeitos que determinam a forma de encarar cada transição. Encontram-se divididos por um sistema de quatro S, (*Situations, Soi, Soutiens, Stratégies*), ou seja, “Situação”, “Eu”, “Apoios” e “Estratégias”.

A “Situação” designa, efectivamente, a situação da pessoa no momento da transição.

O “Eu” refere-se às características pessoais e sociais, como por exemplo a idade, sexo, etnia, estatuto social e aos recursos psicológicos existentes no momento da transição, tal como por exemplo: ser e estar mais ou menos optimista, resiliente, acreditar nos seus valores, entre outros.

De referir o quanto é importante a forma como a pessoa mobiliza estas propriedades pessoais, pois são determinantes na maneira de suportar a situação em que se encontra.

As “Estratégias” (estas também avaliadas na análise de conteúdo) designam, no fundo, as diferentes formas de enfrentar o problema. Diz respeito ao facto de se tentar controlar a situação, controlar o que significa o momento/problema (vão pensar sobre o que está a acontecer), ou ainda, “gerir” o stress e angústia circunscritos ao momento vivido.

Neste contexto, de salientar, a necessidade de se implementarem estratégias para ajudar as pessoas a fazer face às transições.

Nancy Schlossberg, citado por Guichard (2005) sugere, assim, para apoiar os indivíduos em fase de transição, o modelo de interacção de aconselhamento de L. Sherilyn e Harold L. Hackney (1993) que compreende cinco etapas: 1. a construção da relação; 2. a avaliação; 3. a definição de objectivos; 4. as intervenções; 5. conclusão e acompanhamento. Este modelo é pois, semelhante ao desenvolvido pelo Balanço de Competências, nesta investigação.

4. O Balanço de Competências pessoais e profissionais

No próximo ponto serão abordados os assuntos relacionados com as origens, as práticas do Balanço de Competências pessoais e profissionais (BC) e centra-se no contexto das alterações do mundo do trabalho.

As origens do balanço de competências

De acordo com Imaginário (1998), o balanço de competências (BC) teve origem na confluência de quatro fontes históricas. A primeira surge com a necessidade da reconversão de milhares norte-americanos depois da II Grande Guerra Mundial.

Uma segunda surgiu em França através da reestruturação da Siderurgia (1960-1965), evidenciada, na altura, pela necessidade da reconversão profissional de milhares de trabalhadores metalúrgicos. Era, pois, fundamental criar novas qualificações para a inserção dos antigos empregados da Siderurgia, para a conquista de uma nova profissão. Manifesta-se, assim, a possibilidade de reconhecer os saberes práticos dos trabalhadores.

A terceira verificou-se com o movimento Feminista “Retraavailler” (desde os meados dos anos setenta), cujo objectivo foi ajudar as mulheres, sem qualificações formais, a inserirem-se na vida activa. À semelhança dos motivos anteriormente expostos, o enfoque assenta sempre no reconhecimento dos saberes práticos.

A quarta fonte histórica, no final dos anos setenta (1975-1980), esteve relacionada com a necessidade de prevenir o desemprego de quadros profissionais, uma vez que era necessário reconhecer saberes adquiridos para a sua aplicação noutros contextos e, desta forma, o balanço de competências começa-se por se definir como um instrumento para a gestão de carreiras.

Segundo Imaginário (2000, p. 50), “a aplicação do direito ao balanço de competências traduz-se pela emergência e desenvolvimento de uma nova profissão, que apenas recentemente se começa a organizar”.

O BC assume, assim, uma importância capital para o sujeito uma vez que faculta o auto-conhecimento e apropriação das suas aprendizagens experienciais. O BC é, desta forma, um instrumento ao serviço dos actores sociais, sendo como tal, o cerne da análise do presente estudo bem como da reflexão teórica que acompanha todo o trabalho de investigação.

O que é o Balanço de Competências?

O BC é um processo dinâmico, que vai permitir a qualquer pessoa (que queira participar de forma voluntária), conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais pensando, simultaneamente, no seu projecto de vida. O objectivo do BC é, em última análise, promover a autonomia da pessoa.

Todo o trabalho é centrado no próprio sujeito, partindo das suas potencialidades e promovendo um encontro com a sua trajectória de vida.

O BC é, pois, realizado por várias etapas, exigindo uma pré-disposição para a reflexão por parte do próprio, sobre situações passadas, quer do ponto de vista pessoal, cultural, social e profissional.

Trata-se, efectivamente, de um processo de autoavaliação, auto-formação e auto-orientação (Jordão, 1995) com um impacto positivo sobre a auto-estima, o que por sua vez, potenciará a motivação para a mudança, ou seja, induzirá o sujeito à alteração da situação em que se encontra, porque sentirá uma maior segurança e auto-confiança, para encetar novos comportamentos e compromissos. Em suma, o Balanço de Competências é um instrumento de excelência para os conselheiros de orientação profissional, dado que acompanha os candidatos desempregados neste processo para recentrar a articulação entre o sujeito e o seu meio envolvente. Permite igualmente, trabalhar a identificação das potencialidades e dos obstáculos do sujeito, a partir do confronto com o seu meio envolvente.

O Balanço de Competências representa uma das formas mais actualizadas das práticas de ajuda na orientação educativa dos adultos, dado que prepara a confrontação social, conjugando um trabalho de reconhecimento de si e um trabalho de reconhecimento das condições nas quais o “si” se pode realizar (Carré & Caspar, 2001). Encontra, deste modo, um conjunto de provas que valorizam o sujeito e que criam um sentido para o seu projecto de vida. As práticas de orientação acabam por estar em estreita ligação com as exigências impostas pelos acontecimentos e práticas de uma determinada sociedade, pelo que a intervenção educativa na orientação poderá contribuir para os processos de socialização e acompanhamento. Na verdade, o projecto profissional desenvolvido e acompanhado desta forma, concebe um acordo com o projecto de vida de cada sujeito, encarado a partir de um contexto biopsicosociológico e

cultural próprio, subjacente aos objectivos traçados por cada participante; é o fruto das várias interacções ao longo das sessões do BC.

De acordo com Carré, P. (2001) a orientação educativa apresenta como intenção informar o sujeito sobre aquilo que ele talvez não saiba, de o formar, ou seja, modificar as suas maneiras de conhecer e de agir, isto é, de participar no reconhecimento, na construção do sentido e dos valores das suas escolhas e das suas acções. Encontra-se assim, um modelo holístico da orientação profissional. Por tudo isto, pode-se questionar em que medida o balanço de competências pode *dar forma* (formar) ao projecto pessoal e profissional de um sujeito em situação de desemprego. Com efeito, esta questão remete para a célebre frase: “Ninguém nasce feito (ensinado)”. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte. É experimentando-nos no mundo que nos fazemos” (in Freire, P. 1993, p. 79). Fazendo ainda, referência aos ditados populares, de destacar o seguinte, (que salienta esta ideia): “ninguém nasce ensinado”.

Do mesmo modo, a dimensão holística da orientação profissional, e em concreto, no processo de balanço de competências, emergem factores preponderantes na formação do sujeito.

A intervenção do Balanço de Competências deverá, pois, desenvolver-se numa linha de criação de oportunidades para os indivíduos reconstruírem a sua relação com o mundo, enquanto pessoa e profissional, através de outras dimensões experienciais, relacionadas com o sistema pessoal no seu todo e não apenas com a dimensão vocacional, mas sobretudo, conforme preconizado por Paulo Freire (1993) e Mezirow (1990, in Couceiro, 2002) como uma aprendizagem de cariz transformadora e emancipadora. Pela mesma razão, é necessário e imprescindível que o Balanço de Competências proporcione a compreensão e o significado que o sujeito atribui às suas actividades profissionais e de tempos livres, interesses pessoais, situação familiar, com intuito de promover uma tomada de consciência. Assim, leva o sujeito a criar ou recriar a sua carreira profissional a partir das representações que tem sobre si próprio (a sua auto-estima/auto-conceito, os seus valores, crenças, esperanças, inseguranças, meio envolvente).

A operacionalização do Balanço de Competências

A possibilidade de se identificar e reconhecer competências no contexto do BC, permitirá ao sujeito uma melhor preparação para os empregos disponíveis, ou seja, para projectar um plano de acção, rumo à inserção.

Quanto à operacionalização do BC, pode-se dividir o programa nas seguintes etapas, de acordo com Poulin, (2005):

- 1 – Os desempregados podem começar por explorar as formações formais e informais, bem como os seus conhecimentos adquiridos;
- 2 – Realizam a auto-avaliação das competências genéricas (Poulin, 2001);
- 3 – É feita uma exploração das experiências de trabalho, de solidariedade/voluntariado e tempos livres;

Ainda nesta óptica, e como visto anteriormente, para facilitar o trabalho, ou seja os objectivos estabelecidos por cada participante, Boudrian (2000, in Poulin, 2005), sugere a utilização da CNP (Classificação Nacional das Profissões) para que desta forma, seja possível aprofundar o conhecimento sobre as profissões existentes;

- 4 – É igualmente realizado um trabalho de inventário, através da análise, com cada participante acerca das suas competências mais fortes, ou seja, as adquiridas e, as que tem de desenvolver;
- 5 – Identificam-se as competências chave que fazem parte do seu reportório, como sendo as competências de destaque, onde, no fundo, se sente mais preparado;
- 6 – A partir do inventário sobre o conjunto de competências identificadas (portfólio), poder-se-á procurar as ocupações possíveis e ajustáveis ao perfil pretendido de cada sujeito;
- 7 – Pretende-se igualmente, analisar a distância entre as competências exigidas para as várias ocupações escolhidas pelos participantes e o seu perfil de competências;
- 8 – Por fim, torna-se importante conceber um plano de acção em função das suas características pessoais: escolaridade, mobilidade, horário, estatuto, tempo de formação.

No decorrer das fases anteriormente descritas, é possível por parte de cada sujeito, identificar quais são, efectivamente, as competências a adquirir, com intuito de concretizarem o seu projecto de reinserção profissional. Por vezes, alguns adultos/desempregados decidem voltar à escola, ou fazer um curso de formação profissional.

Neste contexto, perante o reconhecimento das suas competências, constroem o seu portfólio e desenvolvem uma procura activa de emprego.

Nesta óptica, a orientação acaba por apresentar uma perspectiva muito individualista, acentuando a responsabilidade sobre as escolhas e obtenção de oportunidades para o próprio. Verifica-se aqui, uma vez mais, a lógica encontrada nos discursos e políticas de emprego e formação dos adultos (com directrizes emanadas pela União Europeia).

Quanto às práticas e funções desenvolvidas pelos conselheiros de orientação profissional (COP), pretende-se que o BC tenha algum peso no processo de conscientização e organização da vida do sujeito, sobretudo, numa óptica de construção dos seus saberes e da intervenção directa e activa sobre si próprio, bem como na comunidade local, onde se encontra inserido.

Efectivamente, só existe um verdadeiro envolvimento no BC por parte dos seus participantes, se estes acreditarem na sua capacidade de realização, motivo pelo qual, o acompanhamento do COP é de extrema importância. De acrescentar, segundo Levy-Leboyer (1993), as competências reconhecidas potenciam um sentimento de segurança, propício à mobilização (surtem assim as atitudes mais pró-activas).

A “construção” do BC pelo participante pode ser considerada como um factor potenciador da motivação (esta motivação permite canalizar todas as suas energias para um objectivo que responderá às necessidades de cada um), para a reinserção no mercado de trabalho. Saliente-se a importância deste facto, dado que a presente pesquisa apresenta como público-alvo, sujeitos em situação de Desemprego de Longa Duração (DLD) que por vezes, já não possuem, nem sentem motivação suficiente para encetarem novos compromissos, como por exemplo, a possibilidade de recorrerem às ofertas disponíveis de emprego, de formação, existentes no centro de emprego e na comunidade em geral. Por conseguinte, o acompanhamento do COP permite ajudar o sujeito no “arquitectar” uma representação real das suas competências, levando também ao reconhecimento dos seus momentos de sucesso anteriores (potencia a construção do sentido).

Inspirado nos contributos de Rogers (1971), Levy-Leboyer (1993) define a aplicação das actividades do BC por quatro categorias:

1 – Dar lugar à introspecção (reflexão e a busca de si);

- 2 – Não valorizar os aspectos incoerentes à partida. Cada reflexão tem uma informação suplementar que deve ser analisada pelo próprio, levando à reorganização da sua percepção. (analisado no capítulo II);
- 3 – Cada competência trabalhada e identificada pode levar à sobrevalorização ou subvalorização de outras competências no seu conjunto;
- 4 – Realizar um conjunto de actividades confinadas ao reconhecimento do seu projecto, atribuindo-lhe assim o seu devido valor, permitindo uma maior intervenção do sujeito.

5. O Balanço de Competências pessoais e profissionais no contexto da orientação profissional desenvolvido no IEFP

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) sendo um órgão público, executa as medidas e programas do governo no que concerne aos problemas do desemprego, bem como, na melhoria da qualificação profissional da população portuguesa e no acompanhamento aos desempregados através das práticas de orientação profissional. É neste contexto que surge a utilização do BC, dado que a orientação profissional é desenvolvida nas estruturas dos Centros de Emprego (CE), a nível nacional, pelos conselheiros de orientação profissional (COP).

As práticas da orientação profissional surgem de acordo com a Recomendação nº 87 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1975, sendo assim, designada como “ a ajuda que se dá ao indivíduo com vista a resolver os problemas relativos à escolha de uma profissão ou carreira profissional, tendo em conta as características do interessado e a relação entre elas e a possibilidade do mercado de trabalho”.

É, e sempre tem sido da responsabilidade do COP, acompanhar os desempregados no âmbito da orientação profissional, considerando sempre as características dos candidatos. Sob o designio do PNE, estabelece-se, simultaneamente, um acordo, através da definição de um plano pessoal de emprego, desde o ano de 1998²⁷, na sequência de um acompanhamento individual ou colectivo no centro de emprego (CE). Este acompanhamento desenvolve-se em três fases: orientação de primeiro, segundo e terceiro nível.

Em qualquer das modalidades (individual ou colectiva) a orientação é caracterizada de primeiro nível integrando dois momentos:

²⁷ Esta problemática é apresentada no capítulo I do quadro teórico de referência da presente investigação.

O primeiro, considerado por pré-diagnóstico cujo objectivo é auxiliar os candidatos no sentido de reflectirem um pouco sobre o seu projecto pessoal e profissional. Assim, o COP que acompanha o grupo poderá (ou na entrevista individual) identificar o perfil e necessidades do adulto, a fim de elaborar, num segundo momento o plano pessoal de emprego (PPE). Este é no fundo, um itinerário sócio-profissional, composto pelas etapas conducentes à reinserção do candidato no mercado de trabalho.

A intervenção de segundo nível, por seu lado, é definida quando os candidatos exigem um processo de orientação profissional mais aprofundado. As estratégias, a definir para cada caso, serão sempre em função da situação pessoal, familiar económica e social dos mesmos.

Pode surgir então, neste momento, o desenvolvimento e aplicação dos instrumentos inerentes ao processo de Balanço de Competências Pessoais e Profissionais (BC), ou eventualmente, a integração numa acção de formação profissional.

As práticas da orientação profissional nos CE introduzem, assim, uma dimensão de acompanhamento a nível grupal, com a possibilidade de participação num Balanço de Competências Pessoais e Profissionais.

No que concerne ao processo propriamente dito, do Balanço de Competências, propõe-se que seja efectivamente, um percurso de reflexão pessoal com vista à identificação e valorizar das experiências e conhecimentos adquiridos, identificando, simultaneamente, os défices pessoais e profissionais, bem como as potencialidades de cada um. Neste contexto e de acordo com Super (1957), a abordagem junto do grupo alvo será centrada na pessoa, considerando a pessoa no seu global, tal como defende Rogers (1985).

O programa aplicado nos Centros de Emprego decorre, pois, segundo dois aspectos, visando em primeiro lugar, a construção do projecto individual, consubstanciado pelas várias etapas definidas pelo sujeito, de acordo com as suas necessidades e os interesses.

Num segundo plano e concomitantemente, estabelece uma valorização das dinâmicas colectivas de aprendizagem, promovendo assim, o auto-conhecimento.

Com efeito, o programa BC encontra-se estruturado por seis módulos (utilizados neste estudo empírico), cujos dispositivos e estratégias de intervenção estão organizados

em prol da auto-avaliação pessoal e profissional. Desta forma, identificam-se os seguintes módulos:

- Identificação Pessoal e Colectiva.

Neste parâmetro centra-se sobretudo as questões inerentes ao trabalho de grupo, de forma a desenvolverem as suas capacidades relacionais e comunicacionais. É o início formal, do balanço pessoal e profissional, onde o grupo desenvolve os seus laços afectivos. Estes foram potenciados ao longo do processo por sentimentos de confiança e segurança.

- Identificação Pessoal e Profissional.

Inicia-se com a exploração do percurso pessoal e profissional de cada participante, caracterizado por momentos de reflexão sobre si próprio, através da apropriação das suas narrativas. Emergem assim as potencialidades do sujeito.

- Contexto Profissional.

Permite aos participantes identificarem as condições de trabalho de acordo com as suas preferências. A partir daqui poderão optar pela escolha de determinadas actividades profissionais. Focaliza, também, a sua atenção para a utilização das redes de relações de contactos.

- Inserção profissional.

Permite a identificação dos “obstáculos” que de alguma forma impedem a inserção profissional. Neste contexto, os participantes identificam os seus recursos e dificuldades.

- Projecção no futuro.

São afloradas as questões tais como as mudanças e avanços tecnológicos que levam às alterações na organização do trabalho. Desenvolvem-se neste contexto, actividades de sensibilização à auto-aprendizagem e desenvolvimento de atitudes pro-activas.

- O projecto profissional.

É um módulo de consolidação das aprendizagens ocorridas ao longo do processo, fazendo-se um levantamento das mesmas, com intuito de se construir um projecto pessoal e profissional.

No fundo, os instrumentos utilizados visam proporcionar ao sujeito conhecer-se e reconhecer-se, de forma a gerir os seus saberes adquiridos pessoais e profissionais, conforme preconizado por Jordão (1995).

Em face ao exposto anteriormente, apresentam-se os objectivos circunscritos ao BC:

- Identificar as competências e saberes adquiridos, atitudes e capacidades para mobilizar a rede de relações para facilitar a reinserção profissional;
- Reconhecer e identificar o potencial individual;
- Valorizar as experiências vividas (profissionais, extra-profissionais e formativas);
- Proporcionar uma reflexão prospectiva acerca das futuras actividades profissionais,
- Estabelecer um plano de acção para a construção de um projecto sócio-profissional,
- Favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional de cada candidato.

Contributos do Balanço de Competências na compreensão do desenvolvimento vocacional do adulto

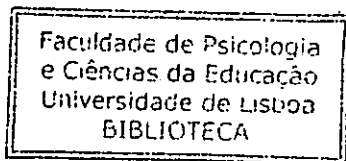
Quando se pensa nas vantagens da aplicação do BC, quer-se sobretudo, compreender de que forma as coisas se passam. Como é que o BC proporciona aos indivíduos em situação de desemprego, novas oportunidades para a reconstrução do projecto pessoal e profissional? A questão fundamental é sempre “como”? E não “Para quê”?

De acordo com a perspectiva de Ferrarotti, (1983 citado por Digneffe, Françoise, (1997, p.50): «uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-reestruturação». Deste modo, o sujeito vai construído e reconstruindo a sua vida, através de etapas. Na opinião de Ferrarotti (1983, citado por Digneffe, 1997, p. 50) situamo-nos na significação individual e social da história de vida, quando “uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-ressetuturação”.

O BC apresenta, pois, um papel fundamental na formação contínua do sujeito, dado que o ajuda a tomar consciência dos seus conhecimentos e saberes adquiridos por via das suas aprendizagens verificadas na formação inicial, experiencial, levando a uma auto-avaliação sólida dos seus projectos, numa perspectiva de orientação e gestão da sua carreira profissional, sendo o sujeito, o principal informador sobre o seu itinerário (Cavaco, 2001).

A aplicação do BC, na óptica da orientação profissional, consiste em proporcionar o “despertar” de novas oportunidades para a criação de projectos pessoais e profissionais, dos candidatos desempregados.

Por conseguinte visa:



- Proporcionar o auto-conhecimento;
- Reconhecer o potencial individual;
- Valorizar as experiências profissionais, extra profissional e de formação, bem como identificar competências adquiridas;
- Relacionar os ambientes do trabalho e as suas implicações no desempenho profissional, ou seja, identificar as competências exigidas perante as alterações organizacionais e tecnológicas verificadas no mundo do trabalho;
- Identificar atitudes e capacidades para mobilizar a rede de relações;
- Valorizar as experiências vividas, adaptar as competências a um novo contexto de trabalho profissional;
- Desenvolver uma atitude permanente de auto-aprendizagem;
- Proporcionar a reflexão prospectiva acerca de futuras actividades profissionais;
- Estabelecer um plano de acção coerente com o seu projecto, consubstanciado pelas dimensões pessoais e profissionais.

É função do IEFP (serviço público de emprego) acompanhar os seus candidatos desempregados (tendo sempre em atenção a personalidade, interesse e valores, estatuto social) considerando a hipótese de criação de novas oportunidades de trabalho e/ou formação profissional dos mesmos.

A reflexão inerente ao processo de orientação profissional é pois, uma tarefa de destaque, dado que proporciona a criação de alternativas e tomada de decisão com sentido para o próprio, a partir do reconhecimento das experiências e saberes adquiridos, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, potenciando desta forma, o processo formativo da pessoa. (cada um não é mais do que o fruto da sua própria experiência).

A solicitação do consulente

Partindo da “solicitação do consulente” de acordo com Guichard, (2002, p.17) a intervenção da orientação profissional, deverá permitir que o sujeito tire partido dos trunfos que dispõe, tendo em conta os constrangimentos impostos pelo meio no qual se situa.

Deste modo, a vantagem do BC é de permitir a narração sobre os factos em que o indivíduo esteve ou gostaria de estar envolvido. É um trabalho de auto-exploração sobre um conjunto de elementos, sobre os quais o sujeito pode não ter reflectido anteriormente. Estará agora disponível para os compreender e, talvez mudar a sua forma de fazer e de estar.

No fundo, o ciclo de vida de cada sujeito apresenta diversos fenómenos de «ruptura», designados por Schlossberg (2005, in Guichard, 2005), de transições. De realçar que o momento de transição na vida de uma pessoa, tanto pode comportar ganhos, como perdas. Assim, as práticas da orientação profissional devem apresentar estratégias de apoio às pessoas, numa perspectiva de curto prazo e com reajustamentos sucessivos. As intervenções da orientação profissional (podem ser um momento para a construção do sentido) dependem, essencialmente, do bom relacionamento com o cliente/utente. A eficácia no aconselhamento resulta quando a relação assenta numa boa aliança. A pessoa é considerada como um todo e não apenas pelo seu problema circunstancial, o desemprego.

Em síntese, quando utilizadas as técnicas de acompanhamento, como no caso do BC, o processo da narrativa subjacente às várias actividades, apresenta uma função importante, porque permite o recordar e o consciencializar por parte dos participantes sobre os seus percursos de vida e sucessos anteriores. Consequentemente, potencia a motivação e a capacidade de definirem estratégias para a resolução do problema em que se encontram.

6. O papel dos conselheiros de orientação profissional no BC

Uma vez já mencionadas as características inerentes ao trabalho desenvolvido no programa BC, bem como as suas origens e o seu futuro no âmbito da orientação profissional desenvolvida em Portugal, nos CE, referir-se-á, igualmente o papel dos COP durante o acompanhamento os desempregados.

É importante referir o papel do COP de acordo com Jordão (1995), no que diz respeito às suas intervenções ao longo do BC que consistem em:

- criar as “forças” de manutenção e de relação do grupo;
- motivar os participantes para os objectivos a alcançar para todos, levando-os a tomar consciência da importância das tarefas e das questões que são colocadas no decurso das sessões;
- levar os participantes a colocarem questões a partir das suas experiências concretas e não a partir de “ideias feitas” ou “lugares comuns”;
- valorizar os sentimentos e emoções pessoais e estar atento ao contexto sócio-cultural dos participantes. Cada um tem a sua “história de vida” muito própria, bem como o seu quadro de referências;
- dar a conhecer ao grupo a sua função não directiva, de apoio e estímulo da iniciativa; criatividade e espontaneidade do grupo, evitando tomar decisões pelos seus membros;
- procurar que os participantes se comprometam na procura de soluções mais adequadas; não dando “respostas prontas” às questões levantadas, mas devolvendo-as ao grupo.

O papel do conselheiro de orientação profissional é, fundamentalmente, pedagógico e de acompanhamento. De referir ainda, que não é o COP que orienta, é o participante que se orienta a partir da informação recolhida sobre si próprio e sobre o meio envolvente, como resultado das dinâmicas implementadas ao longo das sessões do BC. O trabalho de acompanhamento permite ao participante descobrir por ele próprio, progressivamente, as realidades que lhe dizem respeito e não deverá atribuir ao COP a responsabilidade para a consecução do processo. Os participantes vão evoluindo, cada um ao seu ritmo, ou seja, se passaram anteriormente por fases da sua existência em que souberam dar uma resolução satisfatória ou, no caso de outros, existiram os sentimentos de remorsos, arrependimento, nostalgia, resignação ou outra forma de aborrecimento,

que poderão dominar e contaminar o “estado de espírito” actual e comprometer, assim, o seu futuro. Poderão igualmente surgir momentos de redescoberta, preconizados por uma atitude existencial de sabedoria (Boutinet, 1988).

Em suma, o COP no desempenho da sua função dinâmica e homeostática, junto do grupo, vai introduzindo algumas informações conducentes ao processo de aprendizagem da cada participante. Ele próprio como investigador/animador circunscreve-se num processo de construção, mediante a procura, a exploração e a investigação.

O grupo, por seu lado, tem uma função tranquilizante e facilita todo este processo dinâmico. As aprendizagens são também o fruto das interacções entre os vários membros. O novo conceito atribuído à noção de adulto (anos oitenta), fruto de “novas mudanças sociotécnicas”, conforme afirma Boutinet (cit in Caspar e Carré, 2001, p. 189) passa de uma lógica unitária para uma lógica global. O adulto passa a definir-se dentro de uma perspectiva dinâmica, isto é, associado à noção de um sistema complexo e inacabado, com elementos em interacção (os outros).

Funções técnicas do COP

O enfoque, actualmente, atribuído ao papel do COP, passa mais pelo reconhecimento das suas competências relacionais e qualidades humanas, do que propriamente, pelas capacidades técnicas, assente na criação de uma “aliança”, de forma a estabelecer uma relação de ajuda na (re) construção do projecto de vida do sujeito/consulente.

As funções técnicas do COP caminham no sentido de fazer prevalecer a orientação profissional nos adultos numa perspectiva de orientação educativa e, não apenas, numa perspectiva de adaptação ao mundo do trabalho. O trabalho do Conselheiro é um trabalho de mediação humana, isto é, realiza várias tarefas desde, ajuda, acompanhamento, aconselhamento, avaliação e prestação de informação, mediante o recurso a técnicas, métodos e instrumentos, mas consciente de que a vontade de mudar pertence ao utente (cliente), conforme defende C. Rogers (1961).

A função do COP é, no fundo, a de ajudar e acompanhar, centrado na escuta, de cada um, com intuito de compreender como é possível auxiliar a pessoa a percorrer um determinado caminho.

No contexto do BC é, pois, o adulto que faz a prospecção e exploração dos seus adquiridos em matéria de formação e experiências vividas contribuindo assim, para o desenvolvimento da sua autonomia. Desta forma, o sujeito expressa as suas intenções quanto à possibilidade de construção de um projecto pessoal e profissional, quiçá, no futuro, com a perspectiva de realizar uma formação e/ou reconhecimento de competências escolares e profissionais.

Pelo exposto ao longo deste capítulo, a orientação profissional pode ser pensada com intervenção educativa, tal como defendido por Ambrósio (2004), sustentada em “percursos alternativos e integrados baseados em princípios éticos, formadores da *Pessoa Humana Integral*, constituindo sujeitos históricos e participativos” (p. 31), e não apenas com um papel de ajustamento aos processos de mudança de uma sociedade.

Com o desaparecimento de algumas profissões e a implementação de novas formas de trabalho, emerge a necessidade de se pensar a orientação profissional numa linha de gestão e desenvolvimento da carreira profissional ao longo de toda a vida. Com efeito, o Balanço de Competências como instrumento de trabalho nesta perspectiva pode incrementar momentos de reflexão e auto-formação. O processo de reflexividade é, igualmente, importante neste contexto formativo inerente ao processo do Balanço de competências, na medida, em que ajuda os adultos a tomarem consciência das suas aprendizagens, desencadeando assim, atitudes mais participativas, em detrimento dos comportamentos de consternação, associados, por vezes à situação de desemprego.

Em última análise, a orientação profissional pode ser entendida como um processo contínuo, de forma sistematizada, integrada e individualizada.

Síntese:

Actualmente, as finalidades da OP não passam apenas pela avaliação das potencialidades do sujeito, centram-se, igualmente, nas características e oportunidades do mercado de trabalho, numa perspectiva de gestão de carreira. Reconhece-se, assim, a importância dos factores externos, bem como a capacidade dos sujeitos construírem novas competências a partir das suas vivências e aprendizagens experienciais. Desta forma, o sujeito é visto como um ser inacabado, na sua esfera dinâmica e em construção permanente (Erickson, 1982; Boutinet, 1997; Couceiro, 2000).

CAPÍTULO IV: AS OPÇÕES E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

“A prática precisa da avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva”

(Paulo Freire, 1989)

Introdução

Uma vez apresentados os fundamentos teóricos da investigação nos primeiros capítulos, apresentar-se-ão as opções metodológicas consideradas na realização do trabalho empírico, bem como a justificação das técnicas de recolha e tratamento dos dados. São igualmente apresentados, de forma sucinta, os pressupostos teóricos que estiveram na génese da investigação.

A abordagem utilizada pelo investigador depende sempre da finalidade da investigação, pelo que as opções metodológicas correspondem à necessidade de compreender as suas interrogações (estas, são apresentadas sob a forma de questões orientadoras), motivo pelo qual foi utilizada a metodologia qualitativa para a realização do trabalho empírico, tal como justificado no ponto 2, deste capítulo.

O quadro teórico de referência da presente investigação circunscreve-se por um lado, às correntes da educação e formação de adultos, e por outro, às correntes do desenvolvimento do ser humano, subjacente à teoria humanista no campo da Psicologia, dado que as práticas de orientação potenciam o desenvolvimento pessoal e social do sujeito. Importa realçar que de acordo com Rogers (1985) e Freire (1993) o desenvolvimento do homem pode ser sustentado por ele próprio, atingindo a sua própria maturação vocacional e reconhecimento das aprendizagens. Neste mesmo contexto, é de reconhecer igualmente a importância dos modelos da educação e formação de adultos no seu desenvolvimento, numa perspectiva psicodinâmica (Erickson, 1982) em que o desenvolvimento decorre ao longo da vida está dependente das oportunidades proporcionadas pelo meio e pelas aprendizagens adquiridas.

Apesar do tema do estudo se centrar nas questões do desemprego e formação/desenvolvimento do adulto, não se pretende compreender o fenómeno do desemprego em si, como factor de exclusão social. Pretende-se, sobretudo, compreender o que se passa com um adulto, desempregado e inscrito num Centro de Emprego (CE),

depois dos trinta e cinco anos. Neste contexto, tenta-se compreender, simultaneamente, o papel da orientação profissional como uma intervenção educativa, e não apenas como um papel de ajustamento aos processos de mudança de uma sociedade.

Relembramos a questão de partida desta investigação: em que medida o Balanço de Competências, no contexto da orientação profissional é um instrumento potenciador na reorganização da vida pessoal e profissional dos desempregados?

Assim, as práticas da orientação profissional desenvolvidas pelos conselheiros de orientação profissional são, no fundo, estratégias de acompanhamento aos candidatos inscritos nos centros de emprego. O programa de orientação profissional, utilizado no presente estudo, designado por Balanço de Competências (BC), é um instrumento de trabalho ancorado numa linha desenvolvimentista/construtivista.

O trabalho do BC apresenta-se numa perspectiva descritiva, explicativa e compreensiva, com vista ao reconhecimento das aprendizagens e à valorização da auto-estima, potenciando a dimensão formativa do adulto.

Em suma, o BC visa proporcionar ao sujeito conhecer-se, reconhecer-se, de forma a gerir os seus saberes adquiridos pessoais e profissionais, conforme defendido por Jordão (1995).

Pressupostos teóricos

Segue-se a apresentação de alguns pressupostos delineados à medida que o investigador mergulhava nas suas leituras e referências teóricas:

- O momento de desemprego entende-se como uma transição (Caspar, 2001 e Guichard, 2005).
- Reconhece-se, a importância dos factores externos, bem como a capacidade dos sujeitos construírem novas competências a partir das suas vivências e aprendizagens experienciais. Deste modo, o sujeito é visto como um ser inacabado, na sua esfera dinâmica e, em construção permanente. (Erickson, 1982; Boutinet, 1988; Couceiro, 2000).
- A orientação educativa apresenta como intenção, informar o sujeito sobre aquilo que ele, talvez não saiba (ou julga não saber), de o formar, ou seja, modificar as suas maneiras de conhecer e de agir, na construção do sentido das suas escolhas e acções (Carré, P. 2001).

maneiras de conhecer e de agir, na construção do sentido das suas escolhas e acções (Carré, P. 2001).

- A experiência e a vida estão profundamente ligadas à produção dos saberes e dos conhecimentos, levando a um trabalho hermenêutico (Boutinet, 1996, Pires, 2000 entre outros).

- O sujeito é o seu principal informador (Cavaco, 2001).

- A acção educativa encarada como fenómeno integrador da complexidade inerente à relação entre educação e conhecimento e entre a educação e a sociedade (I. Sá Chaves, 2002)

- Todo o conhecimento é auto-conhecimento. Toda a formação é auto-formação (Boaventura Santos, 1987).

- O desenvolvimento vocacional constitui-se como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global. Referenciando-se a partir da confrontação do sujeito com a implementação e reformulação das trajectórias de vida, onde estão em jogo, a educação, a formação, a qualificação e a actividade profissional, na articulação com a escolha de um estilo de vida que comporta a coordenação dos seus diferentes papéis da existência (familiar, cidadão, consumidor, membro de um grupo, entre outros) (Campos e Coimbra, 1991).

- Existem factores de exclusão no mercado de trabalho ao nível societal, pessoal e nos seus contextos, bem como factores materiais e subjectivos (Capucha, 2004).

1. Fundamentos epistemológicos – a investigação qualitativa

A presente investigação situa-se no domínio das ciências da educação, definido como um campo autónomo de investigação, transdisciplinar no âmbito das ciências sociais (Duarte, I., 2001).

No quadro das Ciências da Educação é possível circunscrever-se um plano de investigação tendo em conta uma realidade cruzada entre várias disciplinas, pois, tal como defendido por Canário (2003, p. 20), as práticas de investigação neste campo de acção *permitem interrogar práticas, mas não permitem ditar práticas*, sendo possível uma articulação entre Social e o Psicológico no presente estudo.

Ainda segundo a perspectiva de Canário (2003) o papel das Ciências de Educação contribui para um acréscimo de lucidez, por parte de todos os actores sociais

envolvidos no campo da educação, conduzindo as Ciências de Educação para o caminho da credibilidade social. De acordo com o autor, este caminho pode ser traçado da seguinte forma:

a) Da epistemologia da explicação à epistemologia da implicação, em que o investigador não deve estar distanciado do seu objecto de estudo e deverá desenvolver o seu método de trabalho em função dos seus objectivos e pressupostos teóricos. A validade do seu trabalho assentará na lógica e coerência da articulação entre todas as etapas da investigação.

b) Da epistemologia do olhar à epistemologia do escutar. Deverá adoptar uma postura de escuta activa e simultaneamente implicado no processo de investigação.

c) Da epistemologia da objectividade à epistemologia do sentido, abordando o seu trabalho a partir dos significados atribuídos pelos actores sociais, com intenção de apreender todos os aspectos da situação vivida.

Pelo que foi anteriormente exposto, o investigador apresenta como objecto de estudo, os comportamentos, bem como o sentido e o significado atribuído pelos sujeitos à sua realidade. À medida que se envolve no processo de construção do conhecimento, o investigador tenta compreender o processo em si e não os resultados, mediante o qual os sujeitos/participantes constroem significados e descrevem-os (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste sentido, pretende-se, fazer uma investigação de acordo com uma visão antropocêntrica da aprendizagem e do desenvolvimento humano (Pires, 2004). De referir, também neste estudo, os contributos e a influência das correntes filosóficas, nomeadamente, a fenomenologia que realça a subjectividade dos sujeitos, actores, no contexto a ser estudado e à do próprio investigador, que vai procurando objectivar percepções e significados.

De salientar, igualmente, os contributos da hermenêutica (arte de interpretar), pois visa interpretar alguns factos, de acordo com o quadro conceptual, de forma a dar indicações sobre o fenómeno/problema que se pretende compreender.

Para se compreender o desenvolvimento do homem faz sentido considerar no seu crescimento pessoal, as suas múltiplas componentes e dimensões (afectivas e cognitivas, sensitivas, sensoriais, intuitivas, éticas e estéticas) e a sua integração activa/construtiva na sociedade, da qual faz parte. Do mesmo modo, é importante fazer uso de múltiplos saberes, desde as ciências da natureza, sociais, humanas, bem como o conhecimento do senso comum das diversas culturas, de forma a permitir compreender

a complexidade do mundo, tendo em conta as sinergias e dinâmicas locais, conducentes às transformações necessárias ao homem. Neste contexto, uma mudança de paradigma educativo viabiliza um novo paradigma científico baseado na transdisciplinaridade, na complexidade, na ética, na sensibilidade, imprescindível ao exercício de uma cidadania à escala planetária (Sousa Santos, 1987).

As teorias desenvolvidas no campo da educação e formação de adultos defendem uma perspectiva “antropocêntrica do homem” (Pires, 2002, p. 93). Neste sentido, o homem é analisado de acordo com os seus valores da liberdade, na qual pode construir o seu caminho, no seio das suas trajetórias de vida, nos mais diversos contextos.

Na génese deste trabalho, foi apresentada a necessidade de se compreender as vivências na situação de desemprego. Importa, assim, à luz de uma metodologia qualitativa, delimitar o modo como os sujeitos se organizam subjectivamente e valorizam as experiências vivida ao longo do processo BC (Bordieu, in Savickas, 1995). Esta perspectiva poderá ser corroborada por Ferrarotti, (1983, p. 50, in por Françoise Digneffe, 1997, p. 207), quando refere que “uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (estruturas sociais), as interioriza e as transforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-reestruturação”, sustentada numa epistemologia da reflexividade e da compreensão. Este processo induz, consequentemente à compreensão de si mesmo, levando a um processo de transformação das vivências passadas, afirmando a singularidade de cada sujeito.

Foi o que se passou no processo, uma vez que se procurou ouvir as experiências de vida dos vários intervenientes, concebendo-se um trabalho de terreno, inspirado nos contributos da abordagem biográfica no que concerne à técnica de entrevista.

De realçar, ainda, que ao longo do trabalho de investigação foi apropriado pelo investigador o seguinte:

“ A aprendizagem é um processo de descoberta em que cada um de nós deverá ser o seu próprio descobridor, coisa que os outros não poderão fazer por nós”.

(John Dewey, 1916)

Paradigma de investigação qualitativa

Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação (Bogdan e Biklen, 1994). O investigador opta pela investigação qualitativa no sentido de tentar encontrar coerência nos dados que desfruta e, a partir daqui tenta compreender o seu mundo empírico, levando em consideração o conjunto de características próprias do método qualitativo, as quais serão apresentadas em seguida.

Como primeira característica da investigação qualitativa, foi identificado o ambiente natural, sendo a fonte directa de dados. O investigador é o instrumento principal que poderá utilizar, por exemplo, um diário de investigação ou bloco de notas (técnicas de recolha e de registo da informação). Assim, o investigador observa os locais, os objectos, os símbolos, as pessoas, as actividades, os comportamentos, a forma de estar, de dizer, de ser, os ritmos e os acontecimentos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o investigador procede com rigor no que diz respeito ao registo detalhado daquilo que descobre” (p. 64).

Utiliza um diário de campo para registar factos observados interpretações e reflexões teóricas e metodológicas, bem como as impressões e estados de “espírito”, a fim de encontrar hipóteses explicativas.

Durante os registos é de referir os enunciados verbais dos actores sociais em estudo, procurando transcrever o mais fielmente possível.

De igual modo, recorre, também à entrevista ou observação participante. “O comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre” (Metz, 1978, in Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). Neste sentido, “os investigadores qualitativos preocupam-se com os efeitos que a subjectividade possa ter nos dados que se produz” (LeCompte, 1987, in, Bogdan e Biklen, 1994, p. 67).

Uma segunda característica do método qualitativo caracteriza-se pela sua forma descritiva.

Evidenciando uma terceira característica, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados.

Na quarta característica analisa-se os dados de forma indutiva, em que “a teoria é desenvolvida de *baixo para cima*, com base nas peças individuais de informação

recolhida que são inter-relacionadas. É designada por *teoria fundamentada*”, segundo Glaser e Strauss, (1967 in Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Por último, a quinta característica, o significado tem como objectivo compreender o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, a perspectiva dos participantes (Erickson, 1986 in Bogdan e Biklen 1994, p.50).

Pelo exposto anteriormente, os investigadores qualitativos apresentam questões tais como: “Quais as conjecturas que as pessoas fazem sobre as suas vidas? O que consideram ser “ dados adquiridos? ” Em última análise, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Pretende-se ver, através deste tipo de investigação, o significado das situações ou dos fenómenos.

Nesta linha de intervenção, o investigador apresenta uma linguagem expressiva, transmite uma realidade, o mais fielmente possível, dá atenção ao particular, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados e o investigador é o principal instrumento de investigação. Desta forma, e segundo Bogdan e Biklen, (1994), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p.51).

2. Contributos das abordagens biográficas e da investigação-formação para as opções metodológicas

Para uma melhor compreensão do processo inerente ao Balanço de Competências, assumindo a sua realidade dinâmica, numa perspectiva holística, pretende-se olhar o mais possível para a totalidade do fenómeno, conciliando o todo e também as suas partes. Deste modo, a investigação foi desenvolvida à luz de uma metodologia qualitativa, pois, pretende-se “olhar” para a compreensão dos aspectos da vida do sujeito, e a partir daqui, ver os fenómenos sociais (Carmo e Ferreira, 1998).

Todo o processo assenta numa forma indutiva e não dedutiva, como acontece no método quantitativo. Neste, a realidade assume-se de forma estável, ao contrário do que se pretende nesta investigação, uma vez que apresenta um conjunto de factores que são internos e externos ao sujeito. Existindo, simultaneamente, todo um conjunto de factores conjecturais, com os quais cada sujeito tem de aprender a lidar e a encontrar um

significado para a construção das suas trajectórias de vida. O próprio investigador aprende a explorar as múltiplas formas de apreender o real, tal como preconizado por Ruquoy (1997), “trata-se de seleccionar com clareza a abordagem que se pretende privilegiar” (p. 97). Desta forma, no procedimento indutivo, o investigador adopta o papel de explorador.

De referir, os contributos das histórias²⁸ de vida, na investigação qualitativa e, sobretudo, no estudo e na compreensão da formação de adultos, conforme defendido por Delory-Momberger, (2000 in Cavaco, 2001, p.191):

“Permitem compreender como os indivíduos percebem as situações, quais as respostas que dão face aos acontecimentos da sua vida, como geram as relações interpessoais e intergrupais, sobre que representações e valores constroem as suas relações com o mundo”.

Nesta linha de pensamento Josso (2002), refere as vantagens das abordagens biográficas, pois, os sujeitos neste contexto passam por um processo que “exige a realização da passagem da compreensão da formação do sujeito para a tomada de consciência da sua subjectividade” (p. 124).

O investigador teve sempre em atenção a importância da existência de vários momentos de reflexão, ao longo do processo, para compreender em que medida a intervenção do Balanço de Competências pode, efectivamente, desenvolver um linha de criação de oportunidades, para os sujeitos reconstruírem a sua relação com o mundo pessoal e profissional.

Breve referência às abordagens biográficas

Cada vez mais se afiguram no “caminho” das Ciências Sociais, estratégias metodológicas de investigação no âmbito da investigação-formação, recorrendo às abordagens biográficas. A biografia consegue responder a duas finalidades: à investigação e à formação. Esta perspectiva é corroborada por Cavaco, (2001, p. 67, citando Poirier, Clapier-Valladon), que sugere “a abordagem biográfica permite captar o não explicado, o não retido, para se situar na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a sua própria vida”. É uma aposta na singularidade de cada projecto e trajectória de vida, dado que, um dos objectivos do programa é permitir que cada participante possa explorar as suas capacidades ao longo do processo para que no final seja possível a

²⁸ Abordado no ponto da Investigação-formação

definição do seu itinerário socioprofissional, com vista à integração no mercado de trabalho.

Por outro lado, de acordo com Françoise Digneffe, (1997, p. 208) “o relato da vida produz material que exprime, simultaneamente, o peso das determinações sociais nas trajectórias individuais, mas também a relação dos actores com essas determinações e, por conseguinte a sua criatividade própria”.

Na opinião Josso (2002) existem três níveis de análise em profundidade que permitem caracterizar as etapas do trabalho biográfico ao longo do processo:

Nível 1 – evidência do processo de formação, quer dizer, que o sujeito toma consciência e influencia o seu próprio processo de formação, porque o trabalho é centrado na própria pessoa.

Nível 2 – evidência do processo do conhecimento. Pode ser encarado como um processo pedagógico. É o que se verifica no processo BC, pois permite ao sujeito, valorizar os seus conhecimentos, bem como os seus saberes adquiridos, mediante o relato e confronto com a situação vivida, neste caso, em concreto, durante o momento do desemprego.

Nível 3 – evidência dos processos de aprendizagem. Por via de um processo de reflexão, interiorização, o sujeito pode interrogar a sua realidade e criar novas formas e alternativas no seu projecto de vida. No campo da Psicologia Cognitiva, a aprendizagem é um processo de transformação de conhecimentos previamente existentes noutros. Com efeito, o processo inerente ao BC apresenta esta característica de transformação, pelo que o título do presente estudo vem reiterar esta acepção. De referir, ainda, que Mezirow (1996, in Couceiro, 2002) e Freire (1993) subentendem que a aprendizagem, pode ser transformadora ou emancipatória. No fundo, os três níveis mencionados de acordo com a perspectiva de Josso (2002), encontram-se, efectivamente, relacionados com o que acontece ao longo do processo do BC.

Os sujeitos ao longo desta investigação foram designados e considerados como «actores sociais» (Françoise Digneffe, 1997). Quer dizer, que não apresentaram uma postura passiva ou simplesmente uma postura unidireccional, respondendo apenas a um estímulo. Por outro lado, também não se pode considerar o sujeito como um ser totalmente livre, dado que apresenta um ponto de vista próprio (singular e único), emergente de uma representação social em função de um estatuto ou estrato social que ocupa. Apresenta, pois, uma história pessoal de um colectivo onde pertence.

O regresso dos métodos biográficos explica-se pela crise dos métodos quantitativos e do paradigma científico actualmente em ruptura, de acordo com Boaventura Sousa Santos (1987). Nas ciências sociais tem-se dado o relevo ao método biográfico como estratégia de investigação, uma vez que consegue dar resposta duas finalidades, em simultâneo, à investigação e à formação.

Com o contributo de Ferraroti, 1983 (inspirado em M. Weber e Sartre, in Digneffe, 1997), assiste-se à emergência de um novo paradigma epistemológico. Pretende-se “ler a sociedade através da biografia” Ferraroti, 1988, p. 27, in Couceiro, 2000, p. 16, reconhecendo, assim, a importância do “universal singular” (op.cit. p. 16).

A biografia é considerada como um método hermenêutico de interacção, pelo que o sujeito é entendido como uma realidade sociológica, inserido em várias estruturas (culturais, religiosas, políticas, profissionais, familiares e sociais). Ainda, de acordo com Cavaco (2001, p. 76, converge com esta posição Bertaux, 1997, p 7), referindo que o trabalho biográfico ao se “centrar sobre a pessoa não pretende estudar as características pessoais, mas sim aquilo que pode ser enquadrado no seu sistema social”.

Finger, 1989, inspirado pela corrente Alemã da Sociologia Compreensiva defende que o sujeito reúne um conjunto de experiências sociais e, a interacção entre o investigador e o sujeito permitem a leitura da sociedade e da biografia.

De acordo com Ferrarotti (1979, in Digneffe, 1997, p. 208) o sujeito (actor social) “apropria-se do social, materializa-o, filtra-o e assimila-o, projectando-o numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjectividade”. Ao longo do relato de vida (ou trajectória de vida), o sujeito produz material que traduz, simultaneamente, o enfoque das determinações sociais e de como estas configuram as suas relações. Havendo, simultaneamente, a projecção da influência dos outros (perspectiva inter accionista). Surge aqui a representação dos outros e do meio sobre a história da cada actor social.

A abordagem biográfica evidencia os mecanismos transaccionais e intermediários da relação entre o indivíduo e o social. Constrói-se o sentido da vida nesta encruzilhada, a partir das vivências partilhadas. Encontra-se, também, nesta acepção a influência da perspectiva sistémica, onde o sujeito é pois considerado como uma entidade, “formado por sistemas e integrado numa rede também sistémica mais alargada” (Azevedo, 2004, p. 60). O sujeito considerado em todas as suas dimensões pessoais, psicológicas, económicas, sociais, geográficas, culturais.

Qualquer alteração numa destas dimensões, poderá afectar o seu desenvolvimento tal como acontece no caso do desemprego. Pelo facto do sujeito ficar sem emprego, a consequência mais imediata é traduzida pelo desequilíbrio económico e, a médio/longo prazo, ocorrem outras alterações, com por exemplo ao nível familiar, relacional e social. Verifica-se, assim, uma interdependência entre as dimensões da vida do adulto. A noção de trajectória profissional inscreve-se nas histórias de vida, com um sentido diacrónico enquanto fenómeno único, individual e pessoal.

Ao longo do processo desenvolvido pelo programa de orientação profissional (BC), o sujeito apropria-se dos seus saberes e experiências anteriores. Converte com esta perspectiva Nóvoa (1988, p. 117), quando afirma que a “abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao sujeito tornar-se actor do seu percurso de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. É neste aspecto que o Balanço de Competências se identifica como instrumento de investigação, pois, apresenta como objectivo atribuir a possibilidade aos participantes de transformarem as suas experiências anteriores na construção de novas etapas de vida.

Desta forma, foi possível a partir dos relatos dos intervenientes e, sobretudo, pela relação que se estabeleceu no grupo, compreender os processos de mudança de atitudes, face à situação em que se encontravam, ultrapassando assim, alguns constrangimentos (isolamento e atitudes de acomodação) provocados pelos efeitos da exclusão social dos desempregados de longa duração.

Um dos objectivos no processo do BC é permitir ao candidato a possibilidade de desdramatizar a situação em que se encontra, com intuito de se vislumbrar uma alternativa. O BC proporciona um momento de reflexão, onde o sujeito irá estabelecer um processo de selecção, organização e interpretação da informação abarcada pelos vários contextos da sua vida, permitindo-se a si próprio a construção de uma narrativa a partir das suas dimensões cognitivas, psicológicas e sociais. Verifica-se, deste modo, uma apropriação dos seus saberes e o reconhecimento das suas potencialidades, traduzidos por um poder interventivo sobre o seu projecto de vida (Nóvoa, 1988, Couceiro, 2002).

Investigação-formação

A necessidade do investigador reflectir sobre as práticas da orientação profissional, esteve na génese desta investigação, uma vez que o mesmo tem exercido funções como conselheiro de orientação profissional, no acompanhamento aos desempregados, inscritos nos CE.

O Balanço de Competências (BC), utilizado como estratégia central, é aplicado numa óptica de criação de novas oportunidades para os sujeitos reconstruírem a sua relação com o mundo pessoal e profissional; com vista à organização dos valores, saberes, conhecimentos e experiências pessoais, tal como referido anteriormente.

O processo do BC situa-se na mesma linha teórica dos projectos de investigação-formação. O adulto é, neste contexto, considerado na sua globalidade, na relação com o meio, de forma holística e mais integrativa, tal como mencionado por Pineau (1998), quando refere a Teoria Tripolar da formação: É, pois, uma aposta na singularidade de cada projecto e trajectória de vida. Assim, o BC possibilita aos participantes neste estudo, a possibilidade de anteciparem a sequência seguinte da sua vida (Boutinet, 1999).

No fundo, o momento de desemprego poderá ser equiparado a uma fase de transição²⁹ na vida do sujeito.

O trabalho em questão foi-se desenhando numa linha de Investigação-formação porque incidia para os adultos, em questão no aprender a dar um sentido a... ou seja, a elaborar uma significação sobre as vivências do desemprego. A Investigação-formação é um processo centrado na dinâmica interactiva entre investigadores e actores-participantes (Couceiro, 2000).

Subjacente ao conceito investigação-formação, ressalta, efectivamente, a noção de formação. Esta faz-se essencialmente na “produção” e não no seu “consumo”. Quer isto dizer, que o sujeito adopta uma atitude activa, interveniente na construção do seu projecto sócio-profissional. Acresce dizer, que a formação do adulto não pertence a ninguém, se não a ele próprio, conforme defendido por Dominicé (1988b). A formação pertence única e exclusivamente a quem se forma. Segundo Nóvoa, (1988), existem alguns princípios de base que sustentam o momento da formação dos adultos,

²⁹ Este conceito encontra-se desenvolvido no capítulo 3.

nomeadamente e a saber, o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. A formação poderá ser um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes).

A experiência, por seu lado, também tem a sua função na construção do sentido e, conseqüentemente, no processo formativo do sujeito, pelo que de acordo com Pineau (1989), a formação a partir da experiência³⁰, usando o vivido pessoal e colectivo como ponto de partida de reflexão, de reestruturação, de representações e da modificação dos modos de agir, apresenta uma maior eficácia (Pineau, 1989). Neste sentido, a capacidade de reflectir criticamente e objectivamente sobre a experiência subjectiva é fundamental. Assiste-se a um processo de mudanças a vários níveis, nomeadamente, ao nível cognitivo, afectivo e comportamental. De acordo com Roelens (1991, citado por Pires, 2003, p. 170):

“Existe uma descoberta progressiva por um sujeito (individual ou colectivo) da sua capacidade de pensar e de produzir realidade a partir de cada experiência, metabolizando, de forma singular, as potencialidades heurísticas das situações onde inscreve a sua identidade”

Segundo Pires, (2002, p. 160) “a problematização da experiência é a base de um questionamento que implica o sujeito nã seu próprio projecto de criação”. Neste sentido, os participantes, ao longo das sessões do BC, vão reflectindo sobre a aquisição dos seus saberes anteriores e como a partir destes, podem efectivamente pensar e reconstruírem a sua carreira profissional.

De acordo com Couceiro (2004), o saber é o conhecimento de forma organizada, desenhado a partir do sentido que o sujeito lhe atribui, com a informação interior e exterior. Quando o sujeito se apropria da informação dentro de si, vai configurar-se numa lógica própria levando à construção de um saber.

Segundo Honoré (1992, in Couceiro, 2002 e Pires, 2002) no caminho que se constrói da experiência até ao saber, existem três níveis de reflexão que levam ao verdadeiro saber:

- a) Consciência descritiva (a imagem é transformada em sinal).
- b) Consciência explicativa (de ordem cognitiva), em que se pode construir as coisas a partir daquilo que se pensa. O sinal torna-se em significado.

³⁰ No capítulo II faz-se referência ao papel da experiência na formação do adulto.

c) Consciência compreensiva, em que a significação torna-se sentido.

Por outras palavras, a construção do sentido para o sujeito leva à emergência do saber. O saber, implica, assim, a existência de um interface da unidade interior com a exterior, em que o pensamento é colocado da seguinte forma: quando se verifica a construção do saber, o sujeito poderá ser capaz de explicar o que sabe fazer e como o sabe fazer.

Desta forma, poderá transmiti-lo e em determinadas situações poder-se-á mesmo falar de transferência desses saberes para a resolução de acontecimentos da vida, em diferentes contextos.

O conhecimento é uma unidade cognitiva, interior ao sujeito. A dimensão formativa emerge, assim, a partir da experiência. No entanto, e de acordo com Dominicé (1989 in Pires, 2002, p. 160) “a experiência não é um acto bruto, para ser formadora tem que ser construída e reflectida”, situação esta que se verifica no processo do BC.

Na perspectiva de Josso (2002, p. 178), as experiências de vida do sujeito “são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori* é possível explicitar o que foi apreendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e saber situar-se”. O facto da experiência se traduzir numa acção formadora (em função dos recursos do sujeito), o adulto reconhece-se num outro patamar, porque essa mesma experiência o torna capaz de transferir as suas competências para outros domínios da sua vida.

Neste contexto, a actividade de investigação (centrada no processo do BC) pode inscrever-se como “investigação-formação”, na qual cada etapa da investigação é uma experiência a elaborar para quem nela estiver empenhado. O sujeito pode assim, participar numa reflexão teórica sobre a formação e nos processos através dos quais ela se dá a conhecer.

Segundo Ferraroti (1983, citado por Digneffe, 1997, p. 50) situamo-nos na significação individual e social da história de vida, quando “uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-ressetuturação”; sustentada numa epistemologia da reflexividade e da compreensão. Este processo induz,

consequentemente, à compreensão de si mesmo, levando a um processo de transformação das vivências passadas, afirmando a singularidade de cada sujeito.

É importante frisar nesta óptica, os contributos de autores como Nóvoa, 1988; Finger 1988; Josso, 1987, entre outros, referindo os contributos das abordagens biográficas no campo da metodologia investigação-formação, visto que são consideradas como um processo de compensação nos processos de formação de cada um, no grupo. A pertinência desta estratégia metodológica radica, além disso, no que é preconizado por Dominicé quando afirma:

“Deixar a abordagem biográfica ser constituída por um grupo, obriga a respeitar-se a dinâmica desse grupo, e a seguir-se a regulação de vários passos nos quais cada um esteja implicado. O líder do grupo, o seu animador, tem prerrogativas de investigador que se prendem com o seu estatuto, mas é constantemente obrigado a modificar o que previu, devido às resistências do grupo e à maneira como cada um vive essa abordagem” (1985, p.145).

Saliente-se, ainda, a perspectiva de Campos & Coimbra, que também vai ao encontro do que foi anteriormente referido, através da sua citação (1991, p. 4), quando afirma: “existe um quadro geral histórico/construtivista, em que o desenvolvimento vocacional se processa ao longo da vida do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob a forma de encontros”. Estes encontros do ser com o mundo e consigo próprio desencadeiam o sentido da formação. Honoré (1997, in Couceiro, 2000), (a partir dos contributos de Heidegger) encontrou as questões de ser no mundo através de uma dinâmica relacional e temporal (futuro, presente e passado). Na perspectiva de Cavaco, (2001), o recurso a um método biográfico solicita a evocação das lembranças associadas às trajectórias de vida. A autora cita Peneff, (1994, p. 28) fazendo referência aos grupos mais fragilizados (categorias sociais) que colaboram e sentem-se mais à vontade, quando abordados por “métodos oblíquos, indirectos e flexíveis, como é o caso do método biográfico” (Cavaco, 2001, p. 85). Para compreender as vivências dos sujeitos ao longo do tempo de desemprego, esta abordagem apresenta-se como um apoio bastante pertinente no estudo em questão, pois os sujeitos sentem-se assim reconhecidos e valorizados pela sua singularidade (Cavaco, 2001).

De referir, ainda, neste contexto, a existência da reapropriação dos seus saberes, tal como defendido por Jordão, (1995), o Balanço de Competências é um instrumento utilizado nas práticas da OP, que proporciona o auto-conhecimento.

No que diz respeito aos contributos mais directos, das abordagens biográficas nesta investigação, salienta-se as vivências sentidas e vividas ao longo do processo e como estas se transformaram em testemunhos de vida. Cada testemunho não corresponde directamente à vida de um sujeito, mas sim às representações e, sobretudo, às reestruturações cognitivas realizadas no processo formativo. Deste modo, o sujeito desencadeou um mecanismo de construção do seu projecto coerente, a partir das experiências e aprendizagens adquiridas.

Com efeito, o sentimento de estima por si, igualmente incrementado neste processo, levou a que os sujeitos se sentissem com mais capacidade de iniciativa, para lutar naquilo que agora vêem e acreditam.

O trabalho de reflexão sobre os percursos de vida de cada participante proporcionou, simultaneamente, um processo de auto-formação. (Cávaco, 2001).

A construção do sentido ao longo do BC e a apropriação dos saberes no adulto

Segundo Pineau (1989) é a dinâmica reflexiva da auto-formação que permite operar uma ligação vital, onde o sujeito se apropria do poder da formação e permite aplica-lo a si mesmo (os resultados dessa apropriação).

A construção de sentido torna-se um aspecto essencial a ter em conta na formação do adulto. Este vai apropriar-se das diferentes relações vividas num determinado espaço e tempo. Desta forma, a pessoa não só se torna mais complexa, como pode tornar-se um ser com estratégias próprias tendo em vista a sua organização sistémica. O processo de reflexividade é importante neste contexto formativo (o BC), na medida em que ajuda os sujeitos a tomarem consciência das suas aprendizagens. Neste contexto, as práticas da orientação profissional e, concretamente, o BC, podem incrementar momentos de reflexão e auto-formação, uma vez que, as interacções desencadearam um processo de reflexividade, que contribuem para a atribuição de um sentido sobre os percursos de vida de cada um dos actores.

O adulto ao longo da sua vida, vai passando por um conjunto de experiências, algumas marcadas pela sua maturidade comportamental, em função do seu

desenvolvimento pessoal, outras afluentes de um contexto de imaturidade, de crise, de crispação, manifestadas por cenários de desencontros consigo próprio, sem rumo e sem sentimento de pertença ou identidade, pelo que o adulto poderá perante este quadro confrontar-se com a sua própria reconstrução (Boutinet, 1988).

A história transmitida através da narrativa na relação com os seus pares, no processo do BC, vai proporcionar uma maior abertura para futuras e novas possibilidades (através de um processo de reflexão). A auto-formação é assim entendida como o acto através do qual o sujeito toma consciência e influencia o seu próprio processo de formação sendo, por isso, um trabalho centrado na pessoa e com a pessoa.

Poder-se-á fazer, de forma simbólica, um paralelismo entre o processo da auto-formação com a evolução da vida na terra (desde os seres unicelulares até ao Homem Sapiens), atribuindo-se à autoformação, simultaneamente, um papel de sobrevivência e de evolução porque é modificando-se a si próprio que o homem contempla a evolução humana (Josso, 2002).

A elaboração do processo BC

O BC, quando utilizado nas práticas da orientação profissional com sujeitos em situação de desemprego, proporciona momentos de reflexão, desencadeando, desta forma, o reconhecimento das aprendizagens dos sujeitos, numa lógica de participação activa e de auto-descoberta.

No que diz respeito ao processo de auto-desenvolvimento no adulto é de referenciar, sobretudo, Pineau, (1983, in Couceiro, 2000, p. 18), pois, defende que, “a pessoa é sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal a partir dos acontecimentos e experiências do quotidiano”. Converte também com esta perspectiva Weil e McGill (1996, citado por Pires, 2003, p. 178), afirmando:

“...quando se proporcionam oportunidades para uma reflexão sistemática sobre a experiência (particularmente aqueles que se encontram mais afastados das oportunidades de formação e de trabalho), pode-se contribuir para o aumento da auto-estima e da auto-confiança”.

Conforme retratado por Couceiro, a perspectiva da formação apresenta um valor correspondente a um processo de mudança, em que os sujeitos encaram a formação

como um projecto, onde algo se vai passar, ou seja, proporcionando a produção da sua própria vida e do seu sentido. A expressão “formação” ultrapassa a concepção linear da aprendizagem, qualquer que ela seja, porque vai-se confundindo com a própria (re) construção da pessoa ao longo da sua vida, desde o momento da concepção até ao momento da morte. É pois, como defende Honoré, citado por Pineau, (1994, in Couceiro, 2000): “uma função da própria evolução humana”, ou ainda como afirma Pineau (1989): “uma acção vital essencial ao ser humano”, porque os processos de aprendizagem encontram-se ancorados no *eu* (auto-formação), nos *outros* (hetero-formação) e nas *coisas* (eco-formação). Converte, também, com esta perspectiva Canário (2000, p. 117), quando refere e cita Carré, (1992), no sentido de demonstrar que “a auto-formação permanente, emerge como sinónimo de um processo de educação permanente, globalizado em termos cronológicos e em termos institucionais, na medida em que atravessa todos os tempos e todos os lugares”.

O papel do investigador

O papel do investigador e, simultaneamente, técnico de acompanhamento aos desempregados passa por estar atento às questões de exigência da subjectividade nesta dupla faceta. De acordo com Josso (2004, in Canário e Cabrito, 2005), o papel de *Animador*, com a função de comunicar com cada elemento do grupo e com o grupo, deverá ter em consideração todas as formas de comunicação. O trabalho é realizado com uma orientação indutiva.

O investigador parte para o terreno com a seguinte asserção: ouvir os candidatos, numa primeira instância. Ao ser utilizada a palavra “ouvir” as experiências de cada adulto, é com a intenção de nos focarmos sobretudo, na capacidade de escuta activa. É nossa preocupação manifestarmos desde o início do processo uma postura que envolva o espírito de “estar alerta”, focar-se no outro. Reconhecemos que o sujeito não pretende apenas dizer aquilo que diz, mas o que os seus sentimentos mais profundos revelam através daquilo que está a dizer (Rogers, 1985). Alguns assuntos podem encontrar-se de forma latente, pelo que o investigador deverá saber distinguir, igualmente, os factos, as inferências e juízos de valores, evidenciados pelos relatos dos «actores sociais», ou seja, dos sujeitos, solicitando feedback, sempre que necessário.

O investigador ao longo do trabalho de terreno, envolve-se com o que acontece no local, com os objectos e símbolos, observa as pessoas, as actividades, os

comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de estar, de fazer e de dizer, observa os ritmos dos acontecimentos, as pressões, os sentimentos vivenciados pelo grupo.

Sentiu-se a necessidade de utilizar o conceito *actores sociais*, quando nos referíamos aos sujeitos, dado que foram os participantes que apresentaram uma postura activa. Por outro lado, também não se pode considerar como um ser completamente livre, na medida em que é portador de uma opinião e esta depende da posição social que ocupa. As suas condutas por vezes são desenvolvidas em função de critérios e normas estabelecidos pelo seu grupo de pertença. Com efeito, o seu papel e vontade/capacidade de expressão estão intimamente relacionados com a situação vivida num determinado momento da sua vida.

No presente estudo, são referidas as vivências do momento de desemprego, em que o sujeito poderá concomitantemente apresentar projectos, com vista à sua concretização, num futuro mais ou menos promissor.

CAPÍTULO V: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

Este capítulo encontra-se dividido em três pontos. Um primeiro, refere a forma como foi constituído o grupo, considerando um conjunto de critérios nesse sentido. Um segundo ponto, que diz respeito à recolha e tratamento dos dados, e o terceiro, que traduz a leitura e interpretação de dados a partir das análises efectuadas do *corpus documental*.

1. Procedimentos na constituição do grupo

O Centro escolhido (Centro de emprego do Barreiro) para a realização do trabalho empírico é, e tem sido desde há seis anos, a esta parte, o local de trabalho da investigadora enquanto conselheira de orientação profissional. A relação de ajuda³¹ subjacente ao processo de orientação profissional, permite saber qual o percurso da pessoa e compreender como pode acompanhá-la durante um determinado período (desemprego) na direcção que pretende. (Josso, 2004). É sobretudo neste sentido que se menciona o conceito sujeito, porque se está a pensar na valorização do ser *uno*.

É no contacto do dia a dia, desempenhando as funções de COP, que se privilegiam estes momentos de encontro, onde é possível compreender, essencialmente através da vivência pessoal, o que motivou e levou o sujeito a procurar apoio junto do Centro de Emprego.

O objectivo da intervenção no âmbito do Balanço de Competências pretenderá ser um instrumento de suporte para potenciar a reorganização da vida pessoal e profissional de alguns candidatos residentes no Barreiro e Moita, porque ambos os concelhos estão demarcados pela intervenção do Centro de Emprego do Barreiro, cuja responsabilidade radica na implementação e execução de políticas de emprego activas (programas e medidas de emprego e formação profissional).

O trabalho foi delineado tendo em conta o rigor científico e os indicadores fundamentais para a definição dos critérios (Digneffe 1997), como no caso dos

³¹ O conceito de ajuda é entendido como suporte e/ou acompanhamento ao candidato.

procedimentos a ter em conta para a identificação das habilitações literárias e idade dos candidatos. As estratégias para a composição do grupo, resultaram a partir das reflexões teóricas, que paulatinamente se intercruzavam com os indicadores necessários para a compreensão do estudo.

O objectivo desta investigação visa compreender como é que os indivíduos conseguem transformar o momento do desemprego em novas oportunidades. No fundo, o enfoque é compreender se há, ou não, alguma transformação junto dos indivíduos durante o trabalho desenvolvido pelo BC, enquanto desempregados. Deste modo, os participantes no processo apresentam-se de livre vontade, pois a autenticidade é um critério de grande reconhecimento pela análise qualitativa (Mertens, 1998, in Azevedo, 2004, p. 255)

Com efeito, a necessidade de encetar um trabalho de acompanhamento e, simultaneamente, de investigação para valorizar os sujeitos que se encontram numa situação de desemprego há mais de ano, emergiu no sentido de compreender os fenómenos associados à situação de desemprego sobretudo junto dos candidatos com mais de 35 anos. Pretende-se compreender a partir da perspectiva do sujeito, como foi vivido o momento do desemprego. Neste sentido, optou-se por valorizar a riqueza pessoal da cada história vivida e por utilizar a designação de “escolha dos sujeitos” em vez de “escolha da amostra”. A perspectiva de Canário (2000, p.119), pode corroborar o que foi exposto anteriormente, quando afirma que “ a actividade investigativa e reflexiva, visa como objectivo primeiro (com base numa teoria e num método), a produção de uma descrição não arbitrária de uma realidade, permitindo produzir compreensão e atribuição de sentido, onde, antes, apenas existia a desordem”.

Os elementos que participaram no processo do BC aderiram livremente, evidenciando motivação e satisfação pela colaboração prestada. Desta forma, os candidatos iniciaram o processo de orientação profissional, evidenciando necessidades de reconstrução do seu itinerário socioprofissional.

Na selecção dos participantes foram convocados em primeiro lugar, os candidatos que tinham definido o plano pessoal de emprego com o COP (desempenhando funções como investigador, simultaneamente).

Crêterios de constituição do grupo:

Em seguida são apresentados os cr terios utilizados na escolha dos sujeitos que participaram no trabalho de campo (com a aplicação do BC). A escolha realizou-se em função dos objectivos do estudo.

Idade

A partir da inquietação surgida sobre a célebre frase proferida diariamente pelos candidatos desempregados: “depois dos 35 anos, somos velhos para trabalhar e novos demais para a reforma”, considerou-se que os sujeitos do grupo deveriam ter as idades compreendidas entre os trinta e cinco anos e os cinquenta.

  provável que a frase evocada pelos desempregados esteja intimamente relacionada com as exigências apresentadas pelos empresários actualmente.

Neste contexto, é de considerar que existe a possibilidade de se encontrar indivíduos emocionalmente fragilizados e/ou com quadros depressivos. Na pesquisa bibliográfica efectuada deparámo-nos com a perspectiva de Boutinet (1999), salientando que o factor idade poderá ser determinante na postura e atitudes por vezes, adoptadas pelos participantes ao longo do BC, com particular destaque os candidatos com idades entre os 40, 45 anos. De acordo com Boutinet, esta é a idade que representa em termos psicológicos o cumprimento de uma metade da vida (meio tempo da vida), em que o candidato estará a fazer um balanço do que já passou. Significa pois, que se corre o risco de encontrar sujeitos um pouco desvalorizados, apreensivos, angustiados e, eventualmente, deprimidos devido à situação de desemprego. Não deixa de ser um momento de crise, mas com a possibilidade da passagem para um novo ciclo. A entrada numa nova fase não será mais do que uma transição na vida do adulto (Schlossberg, 2005, in Guichard, 2005).

Ainda no que concerne ao factor idade, tomou-se como referência o que é preconizado por Riverin-Simard (1984). Segundo esta autora, a mudança é uma constante e não uma perturbação num estado estável. Propõe, por isso, um modelo com sequências múltiplas, que articula três grandes periodos de vida e move etapas que alternam (quer sobre as finalidades, quer sobre as modalidades da vida profissional) segundo um ciclo de intra-etapas de interrogação e de estabilização. A questão da idade

é uma referência cronológica e não uma dimensão causal. Assim, existem três grandes períodos, segundo D.Simard (1984):

1º Aterragem – entre os 20 e os 35 anos.

2º Exploração – dos 35 aos 50 anos.

3º Manobras fora do campo profissional – depois dos 50 anos.

Foi considerado nesta investigação a escolha dos sujeitos de acordo com segunda fase, de exploração de Simard, pois neste segundo período são retiradas as lições do primeiro, a fim de se encontrar uma pista pessoal e porque as idades correspondem aos objectivos da investigação. O programa de orientação profissional aplicado visa essencialmente uma busca de sentido que proporciona o encetar de mais uma etapa pessoal e profissional.

Para a organização do grupo, foi tido em conta a heterogeneidade do mesmo face à idade, pelo que se apresentou a faixa etária dividida da seguinte forma: dos 35 a 39 anos; dos 40 aos 45 anos e dos 46 aos 50 anos. Desta forma, foi possível distribuir os sujeitos por três parâmetros e garantindo assim, a constituição do grupo, com adultos de várias idades.

Constatarem-se deste modo, onze candidatos (dois homens e nove mulheres), no parâmetro de idades entre os 35 e 39 anos. Dos 40 aos 44 anos, quinze sujeitos, dos quais, onze eram mulheres e quatro homens. Para as idades compreendidas entre os 45 e 49 anos, existiam doze, dos quais dez eram mulheres e dois homens. Com 50 anos havia três candidatos (duas mulheres e um homem).

Tentou-se distribuir de forma heterogénea os candidatos com idades na faixa etária dos 35 aos 40; dos 41 aos 45 e dos 46 aos 50.

Estado psicológico dos participantes

Dado que se pretende estabelecer uma relação espontânea, proporcionando a liberdade de expressão, o estado psicológico dos participantes assume uma importância cabal, na medida em que irá facilitar as relações entre todos. Pretende-se que as relações sejam saudáveis, mantendo-se o respeito pelos seus pares. O participante deverá apresentar-se emocionalmente estável. Todavia, o seu nível de auto-estima poderá apresentar-se num limiar inferior (este facto não foi controlado no momento da constituição do grupo). Com efeito, o sujeito pode sentir-se vulnerável devido à situação

de desemprego de longa duração, pois acabam por vivenciar ao longo do tempo de desemprego situações de *stress*. Segundo Lazarus e Folkman (1984, in Guichard, 2005), os autores consideram o *stress* como “uma transacção entre a pessoa e o meio ambiente na qual o sujeito acha que a situação ultrapassa os seus recursos e pode pôr em perigo o seu bem-estar”. O investigador, desta forma, tem de estar atento às vivências afectivas e emocionais de cada participante. Por conseguinte, na escolha dos participantes no BC, não foram seleccionados os candidatos que se apresentaram psicologicamente fragilizados, uma vez que não apresentavam condições de participarem no processo podendo, inclusive, comprometer o desempenho do grupo ao longo do trabalho.

Conhecimento prévio com o investigador

O conhecimento prévio com o investigador é essencial porque como já existe uma relação de trabalho e acompanhamento nesta fase de vida, pode facilitar o processo ao longo do estudo empírico.

Assim, definiu-se como critério na selecção dos sujeitos, os candidatos que definiram o seu Plano Pessoal de Emprego com o COP/investigador. Desta forma, a relação entre o candidato e o investigador seria mais fácil de se estabelecer, pressupondo um diálogo aberto, sincero e espontâneo.

O grupo e o número “ideal” de participantes

Um grupo é constituído por diferentes pessoas que partilham as mesmas crenças, normas, regras. Neste contexto, de salientar que um grupo não é sinónimo de equipa. Numa equipa, todos os elementos deverão estar, à partida, a trabalhar para o mesmo fim, ou seja, para um objectivo comum a todos. Desta forma, os elementos adoptam padrões de comportamento que regulam as suas interacções.

Quanto ao número ideal de participantes para o processo inerente ao BC, poderá ser entre seis a doze indivíduos. Se for de oito a dez, o pequeno grupo será particularmente produtivo e as técnicas de animação terão um maior efeito, dentro de um tempo mínimo. Este número permite desenvolver um vasto conjunto de interacções e potencia a capacidade de expressão de forma espontânea, expressando-se com maior elucidação o vivido (*vécu* de acordo com Josso, 2002) pelo grupo. Com oito elementos no grupo de trabalho, refere-se a um grupo primário (de pertença ou de referência),

evitando assim, a criação de sub-grupos, facilitando a coesão afectiva, bem como a resolução de pequenas tensões. Trata-se, pois, de encontrar cada elemento do grupo, por si.

Assim, e de acordo com o objectivo proposto, a constituição da equipa de trabalho com oito ou dez elementos representará uma maior eficácia para o seu funcionamento.

Habilitações escolares e profissionais

Quanto às habilitações profissionais, foi privilegiado o facto dos participantes possuírem uma vasta experiência profissional, com o intuito de valorizar os saberes adquiridos, através da passagem de uma consciência ingénua, onde o participante julga ignorar muitos dos seus saberes e, após a reflexão, permitir-lhe-á redescobrir o seu próprio mundo, desencadeando desta forma, novas trajectórias de vida, com mais vontade de intervir e modificar a situação em que se encontra. Neste contexto, o sujeito poderá decidir criar novas etapas na sua vida, tal como participar no futuro num percurso de reconhecimento e certificação de competências, com vista à certificação escolar, conferindo assim a equivalência ao 9º ano. Do mesmo modo, poderão decidir por aumentar o seu nível de habilitações e adquirir uma nova qualificação profissional, através de uma modalidade de formação, nomeadamente, a educação e formação de adultos.

O facto de se considerar o nível de escolaridade inferior ao 9º ano dos sujeitos, deve-se essencialmente a dois motivos:

Primeiro, porque aquando o momento da *Cimeira de Luxemburgo* em 1997 sobre a estratégia europeia para o emprego cuja perspectiva foi de implementar o Plano Nacional de Emprego em 1998, verificou-se, através de um estudo realizado em Portugal, nessa mesma data, que cerca de 77% da população activa não apresentavam mais do que o 9º ano de escolaridade (Ambrósio, 2001)³².

De salientar também, por outro lado, que o conceito de escolaridade obrigatória tem sofrido alterações, ao longo dos tempos. No que refere aos sujeitos nascidos antes do ano de 1967, entende-se por escolaridade obrigatória a conclusão da 4ª classe.

³² Fonte INE – 1996. Este inquérito apresentou como objectivo a definição de estratégias para o PNE. 9,8%, com nenhum grau de instrução; 35,9%, com o 1º ciclo; 16,9%, com o 2º ciclo e 14,5%, com 3º ciclo (9º ano de escolaridade) Comunicação apresentada no Conselho Económico e Social no contexto de preparação do PNE em 24 de Março de 1998.

Todavia, nos anos 50 e 60, os indivíduos encontravam emprego com facilidade, apesar de possuírem a 4ª classe. Actualmente, existem cerca de 9% de pessoas que não sabem ler nem escrever, de acordo com os dados recenseados pelo Censos 2001.

Segundo, porque não estava previsto até então a oportunidade dos sujeitos com escolaridade inferior ao 9º ano de escolaridade, participarem em programas de RVCC nos Centros de Emprego, mas apenas no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação do Seixal (na Cruz de Pau – Amora), o único na altura na península de Setúbal sob a tutela do IEFP.

Em consequência, destas novas possibilidades, no ano 2005, os sujeitos puderam de uma forma mais acessível aumentar o nível de habilitações, pois, o nível de escolaridade (inferior ao 9º ano) e a inexistência de qualificação profissional determinam fortemente a ausência de um emprego, aumentando assim o risco de exclusão social.

Todavia, é importante referir ainda, que a inexistência de conhecimentos face às suas necessidades formativas nos indivíduos com menor qualificação, pelo facto de passarem sistematicamente por empregos instáveis e precários, não reconhecem a possibilidade de aprenderem novas formas de trabalhar. Evidenciam pouca motivação para apostar na sua formação contínua. Não procuram, nem conseguem aceder às hipóteses de formação profissional. Deste modo, encontram-se nas franjas do mercado de trabalho, em situações de emprego muito precárias. (Kovács, I; 1999).

Projecto definido

O projecto deve apresentar-se para o sujeito como o resultado das suas escolhas pessoais de uma forma real e coerente com o seu projecto de vida, desenhado pelo próprio. Assim, foi definido, igualmente, a necessidade dos sujeitos não apresentarem um projecto bem definido no início do processo, pois figurava-se a possibilidade do sujeito construir o seu caminho ao longo do processo do BC, fruto do reforço da auto-estima (dado que o candidato estará a participar num processo de orientação profissional).

Boutinet (1999) realça a necessidade do sujeito se projectar no futuro, de orientar a sua vida segundo opções ideais e sustentadas. Neste contexto, o sujeito torna-se naquilo que a Psicologia Humanista designa por pró-activo. No contexto do BC

significa, pois, que o sujeito poderá mudar a sua atitude, desdramatizando a situação do desemprego.

A inexistência do subsídio de desemprego

A inexistência do subsídio de desemprego por parte dos candidatos é um aspecto importante porque com a escolha de forma voluntária na participação do BC, os candidatos sentem-se, desta forma, autónomos para a realização do processo. Muitas vezes, os candidatos apresentam-se perante as convocações do CE, de forma pouco espontânea, pelo facto de receberem as prestações de subsídio. Comparecem apenas com a certeza de não perderem o direito ao subsídio de desemprego (a fim de evitar situações de penalização que implica a cessação da protecção social, conforme Decreto-Lei 119/99, caso fosse negado a participação no programa). Assim, no contexto desta investigação não foram integrados candidatos nestas condições.

A selecção dos candidatos

À medida que se avançava nas pesquisas para efectuar a selecção dos sujeitos, as características e critérios na escolha dos mesmos foram definidas e identificadas do seguinte modo: idade, nível de habilitações (um grupo heterogéneo quanto à idade e com um nível de habilitações semelhantes (entre o 6º ano e 8º ano de escolaridade), o conhecimento prévio do investigador, o número ideal de participantes para o grupo, o estado psicológico, bem como o facto dos candidatos beneficiarem ou não de subsídio de desemprego, tal como exposto anteriormente.

Para a selecção do grupo, procedeu-se então, à emissão de uma listagem com *consulta caracterizada de candidatos*, com o *user name* da investigadora, cujos critérios considerados foram os seguintes:

Idade mínima, os 35 e idade máxima, os 50, nível de habilitações escolares, entre o 6º ano e o 9º ano, data de inscrição para emprego realizada até ao mês de Fevereiro de 2004; sem subsídio de desemprego. Dado que estava planeado iniciar o programa no mês de Março, os candidatos encontravam-se assim, na situação de DLD.

É de salientar ainda, que neste contexto, um candidato inscrito no CE há doze meses, pode na realidade representar mais do que esse tempo.

Após uma análise cuidadosa da listagem, constituída por oitenta e quatro candidatos, apurou-se que quarenta e um, detinham o 9º ano completo. Deste modo, optou-se por seleccionar apenas os candidatos com 6º ano de escolaridade (cerca de quarenta e um). De frisar que o sistema informático do CE³³ apresenta o nível de habilitações dos candidatos referente ao 2º e 3º ciclo completos, ou seja, quando solicitada uma *consulta caracterizada de candidatos*, os parâmetros a preencher, neste caso são: mínimo, com o 6º ano e máximo, com 9º ano, mas não discrimina os níveis intermédios do 7º e 8º ano de escolaridade.

Desta forma, a mesma listagem os candidatos podem apresentar de facto o 6º ano escolaridade completo, bem como a possibilidade de frequência do 7º, 8º anos, e até o 9º ano incompleto.

Para uma melhor identificação dos candidatos quanto às suas habilitações, isto é, para se saber se de facto, possuem, a frequência do 7º, 8º ou mesmo do 9º ano, será necessário averiguar candidato a candidato, uma vez, que o sistema informático não discrimina nem refere este critério (frequência de um ano escolar, mas apenas o que está completo em termos de ciclo escolar).

Na prática quer dizer que, no momento de inscrição no CE o sujeito fica com a indicação na base de dados, correspondente ao 6º ano de escolaridade, caso apresente como habilitações literárias, o 7º ou 8º completos, correspondendo assim ao 2º ciclo.

Mediante esta primeira triagem, verificou-se a existência de quarenta e um candidatos com o 6º ano de escolaridade, em que apenas nove são do género masculino e os restantes trinta e dois são do género feminino. Este aspecto demonstra a existência, nesta data, de um maior número de mulheres desempregadas nos ficheiros do CE.

Quanto ao género, o sexo feminino destaca-se, efectivamente, em maior número, comparativamente ao sexo masculino. Porém, este aspecto não é relevante para o estudo em questão, uma vez que não se pretende comparar resultados, ou possíveis diferenças sobre as vivências na situação de desemprego entre os homens e as mulheres.

³³ O sistema informático utilizado nos Centros de Emprego permite registar os dados pessoais dos candidatos, bem como as actividades profissionais desenvolvidas no passado.

A Constituição do grupo

Seguindo a lógica que tem sido referenciada no que diz respeito à selecção dos candidatos, identificou-se um total de quarenta e um candidatos. Evidenciando-se, deste modo, onze candidatos (dois masculinos e nove femininos), no limite das idades entre os 35 e 39 anos. Relativamente ao parâmetro dos 40 aos 44 anos, quinze sujeitos, dos quais, onze eram mulheres e quatro homens. Quanto às idades compreendidas entre os 45 e 49 anos, existiam doze, dos quais dez eram mulheres e dois homens. Nos 50 anos havia três candidatos (duas mulheres e um homem).

Relativamente à selecção dos futuros participantes, a constituição do grupo foi realizada faseadamente. Num primeiro momento foi convocado um grupo, com dez candidatos, dos quais foram seleccionados três candidatos. Os restantes não reuniam as condições pretendidas para o estudo em questão. (Por vezes, existem lapsos ou omissão de informações que resultaram nas seguintes situações: uma candidata estava abrangida pelo subsídio de desemprego, um candidato apresentava o 9º ano de escolaridade, uma candidata apresentava frequência do 11º ano e já tinha participado num programa de Técnicas de Procura de Emprego, através de uma animadora de UNIVA (Unidade de inserção na vida activa). Uma quarta não apresentou disponibilidade por motivos familiares, três não compareceram).

Continuou-se a explorar a mesma listagem e foram convocados mais dez. Mais uma vez, alguns candidatos não comparecem e outros não apresentavam disponibilidade (dois candidatos). Uma outra candidata, por seu lado, não apresentava de momento capacidade para um trabalho de reflexão de forma sistematizada e continuada por apresentar labilidade emocional. No entanto, quatro candidatos aceitaram participar no programa.

Com sete candidatos seleccionados era necessário pelo menos mais um candidato, pelo que se convocaram individualmente outros, no âmbito das entrevistas individuais de orientação profissional.

Deste modo, foi conseguido a participação de mais um candidato. Os restantes que não manifestaram interesse pelo processo BC, continuaram a ser acompanhados de forma individual, de acordo com os procedimentos inerentes ao trabalho da orientação profissional.

Em última análise e, de acordo com Françoise Digneffe (1997), os indicadores são fundamentais para ter em consideração os critérios a escolher, pois estes resultam das reflexões teóricas a partir de um problema apresentado. Neste trabalho empírico foram considerados a escolaridade, idade, estrutura familiar, empregos ou actividades profissionais anteriormente desempenhadas, conforme se pode observar no quadro da página seguinte.

Quadro 1: Características gerais dos participantes

ID	Idade	Hab. Lit.	Estado Civil	Nº de Depen_Dentes	Experiências anteriores.	Projecto definido
1	48	6º ano	casada	1	Op. fabril	Não
2	37	4º ano	casada	7	Ajudante de cozinha	Não
3	43	6º ano	casada	1	Auxiliar de lar	Não
4	37	6º ano	solteiro	1	Op. fabril	Sim
5	43	6º ano	casada	1	Op. fabril têxtil	Não
6	42	6º ano	casada	2	Aux. acção educativa	Não
7	50	6º ano	casada	2	Aux. acção médica	Não
8	44	6º ano	casada	2	Op. fabril	Não

2. Recolha de dados

Uma vez explicado nos pontos anteriores, a caracterização dos participantes no trabalho de terreno, bem como o modo da sua selecção, apresenta-se em seguida, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados. As intervenções realizadas foram construídas à luz do referencial teórico, apresentado na primeira parte do estudo.

O tratamento de dados baseia-se, pois, numa lógica da análise qualitativa e exploratória, remetendo para a descoberta e construção de um quadro teórico de compreensibilidade (Maroy, 1997).

A eleição dos métodos para a análise de dados foi um processo gradual. Existia a necessidade de recorrer sobretudo às experiências dos participantes, de forma a tomarem consciência das suas capacidades com vista à tomada de decisão perante a situação encontrada (o desemprego). Desta forma, utilizaram-se as técnicas de entrevista de grupo (semi-estruturada), a observação e como complemento, a realização de exercícios através de dinâmicas de grupo.

Dado que a análise de conteúdo foi a técnica implementada para o tratamento de dados procedeu-se à organização dos dados, através de leituras sucessivas (de entrevista e exercícios desenvolvidos) em que, simultaneamente, se identificavam categorias, sustentadas pelos objectivos da investigação, em função dos testemunhos apresentados pelos participantes ao longo de todo o processo.

A interacção estabelecida com os participantes/*actores sociais* gerou alguns reajustamentos na aplicação dos exercícios ao longo das sessões para que os participantes criassem projectos coerentes em função das suas experiências, interesses e capacidades. Converte com esta perspectiva Digneffe, F. (1997, p. 204), afirmando que “as etapas da investigação interpenetram-se e enriquecem-se mutuamente, ao mesmo tempo que permitem entrever a complexidade do objecto que está na origem da investigação”.

Relativamente à construção do *corpus documental*, a partir do discurso dos sujeitos, de referir que nem todas as informações emergiram de forma directa. Nos exercícios das dinâmicas de grupo, existiram questões com o intuito de promover momentos de reflexão, como por exemplo: “Como é que as experiências da minha vida, contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?” Existiu todo um trabalho de auto-orientação ancorado pelas experiências formadoras, pelos valores, pelos desejos de mudar, criar e explorar alternativas, conducentes à mudança do próprio. De acordo com Josso (2002), trata-se de um processo que “exige a realização da passagem da compreensão da formação do sujeito para a tomada de consciência da sua subjectividade” (p. 124).

No fundo, o trabalho de acompanhamento aos sujeitos desempregados apresenta uma intervenção na linha de três questões essenciais, à luz de um quadro teórico de referência: “O que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito”? (Josso, 2002).

De uma forma sintética, pode-se referir que as técnicas utilizadas foram as seguintes: Balanço de Competências (BC), com os respectivos questionários (pré e pós do BC) observação participante, entrevista de grupo semi-estruturada.

Os questionários utilizados apresentaram como finalidade, a recolha de informação sobre as expectativas, atitudes e opiniões sobre o processo.

A entrevista de grupo, por seu lado, permitiu compreender as representações que os indivíduos possuem face à situação de desemprego e como este foi vivido por cada. Possibilitou, igualmente, avaliar o trabalho desenvolvido, na sua totalidade.

A aplicação do Balanço e Competências pessoais e profissionais (BC)

A sociedade actual, caracteriza-se pelas rápidas mudanças de padrões e valores no que diz respeito às esferas económica, à segmentação do mercado de trabalho, às alterações do ponto de vista relacional, comunitário, social, histórico, cultural, geográfico, científico. Assim, a função da orientação profissional apresenta um papel basilar no desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, quando se encontra em momentos de transição como é a situação do desemprego prolongado.

O BC apresenta um papel fundamental na formação contínua e na orientação na vida adulta. Ajuda o indivíduo a tomar consciência dos seus conhecimentos e saberes adquiridos por via das suas aprendizagens verificadas na formação inicial, experiencial, levando a uma auto-avaliação dos seus projectos, numa perspectiva de orientação e gestão da sua carreira profissional.

O trabalho empírico foi desenvolvido com o apoio do Balanço de Competências, sendo um programa aplicado no âmbito da orientação profissional, numa perspectiva educativa, junto de desempregados de longa duração, com idades compreendidas entre os de 35 e 50 anos, inscritos no Centro de Emprego do Barreiro.

A versão do Balanço de Competências utilizado neste estudo foi constituída por seis módulos. Cada participante foi, simultaneamente, sujeito e objecto do balanço. A sua vida, as suas experiências pessoais e profissionais constituíram a matéria-prima desta acção.

O BC, enquanto instrumento da orientação profissional, é um programa definido e utilizado pelo IEFP, apresenta os seguintes objectivos:

- Reconhecer e identificar o potencial individual;
- Valorizar as experiências vividas (profissionais, extra-profissionais e formativas);

- Proporcionar uma reflexão prospectiva acerca das futuras actividades profissionais;
- Estabelecer um plano de acção para a construção de um projecto sócio-profissional;
- Favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional de cada candidato.

A estrutura do programa do BC obedece a um plano de acção, conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 2: Programa do BC

Módulo/Tema

Apresentação	3 Horas
Identificação Pessoal e Profissional	3 Horas
Itinerário Pessoal e Profissional	6 Horas
Ambientes/Condições de Trabalho	3 Horas
O Contexto Profissional	7 Horas
A Projecção no Futuro	4 Horas
O Projecto Profissional	4 Horas

IEFP (1998)

Neste plano de acção identificam-se os temas inerentes a cada módulo do programa, dado que os assuntos dominantes reflectem as preocupações actuais no domínio do emprego e da formação profissional e, por outro lado, um novo posicionamento relativamente às políticas de emprego e gestão da carreira profissional. Importa referir, igualmente, que ao longo das sessões, o processo BC pretendeu sensibilizar cada participante para a importância de se questionar acerca de si próprio, equacionando, desta forma, a sua situação actual e, com vista à concepção de um plano para futuro, a partir dos seus saberes e experiências anteriores.

Desenvolvimento das sessões do BC

As onze sessões do BC decorreram nos meses de Março e Abril de 2005. Foi feito um registo, contendo os objectivos de cada sessão, os exercícios aplicados, as notas de campo do investigador relativamente a cada dia/sessão, apresentado no anexo I.

A aplicação do Balanço de Competências (BC) apresentou uma duração de trinta e seis horas, repartidas por onze sessões de três horas cada. No final, realizou-se uma entrevista de grupo com todos os participantes no processo (oito elementos).

Para tal, foi utilizado como instrumento um gravador e, posteriormente, foi feita a transcrição da entrevista.

Quanto à realização da entrevista final, sustentada por um guião, procurou-se utilizar uma linguagem simples (os mesmo foi acontecendo ao longo das sessões do BC), ou seja, adequada ao entrevistador e entrevistado, com a preocupação de serem utilizados códigos idênticos, padrões culturais e geográficos partilhados por ambos. O momento da entrevista semi-estruturada foi concretizado quatro semanas após a conclusão do BC.

O tempo de intervalo foi considerado importante para promover alguma reflexão acerca do que se passou durante as sessões e, assim, se poder averiguar a existência, ou não, de alguma mudança de atitudes perante a situação de cada participante.

Foram também consideradas possíveis alterações na postura dos entrevistados, uma vez que sabiam qual era o objectivo da entrevista final de grupo.

Os dados obtidos a partir das dinâmicas de grupo nas sessões do BC são do tipo descritivo, tais como documentos pessoais obtidos a partir dos exercícios no contexto de grupo. Efectuaram-se alguns registos que foram organizados em função dos factos observados, das interpretações, das hipóteses explicativas, dos estados de “espírito” do grupo em cada dia, dos discursos dos sujeitos, das interpretações dos registos, das observações ancoradas entre as acções práticas e reflexões teóricas.

O tempo de intervalo definido entre o final do programa e o dia da entrevista de grupo foi intencional, pois apresentava como objectivo criar um tempo propício à reflexão. Neste sentido, pretendia-se induzir a mudança de atitudes face ao mercado de emprego, no sentido de se tornarem mais activos, a partir de um reposicionamento da sua vida.

Efectivamente, uma experiência, para ter efeitos formativos, tem de compreender a fase de reflexão, nem sempre imediata, nem sempre consciente. Segundo Pain, (1990, p. 158) “qualquer conteúdo é susceptível de ser integrado voluntariamente no comportamento do individuo se ele corresponde às suas preocupações e interesses”. É, pois, no sujeito que se encontra o âmago do processo da sua própria aprendizagem, independentemente de ter outros elementos orientadores no acompanhamento do seu caminho. Por isso, o planeamento das sessões também obedeceu a uma determinada

ordem temporal. Deste modo, decorreram às terças e quintas, ou eventualmente, na impossibilidade por parte do COP nestes dias, às quartas e sextas-feiras, para dar espaço e tempo à reflexão.

Identificação dos exercícios aplicados no BC:

- **Pré-teste**

Foi preenchido um questionário no início e final do BC, com intuito de identificar as expectativas apresentadas pelos participantes.

O pré-teste foi integrado e aplicado no momento da apresentação do grupo e do programa, uma vez ter sido o primeiro momento de aferição das expectativas individuais.

- ***Dinâmicas de grupo***³⁴

Procurámos conduzir o trabalho com o grupo tendo em conta a sua natureza multifacetada, nomeadamente, dos afectos, valores, pensamentos, saberes, experiências e o seu significado, a relação da experiência com o saber, competências psicossociais, comunicação autêntica, fruto das interacções vividas, sustentadas por um sistema aberto, com a possibilidade de entradas e saídas de estímulos. Fazendo um paralelismo a uma caixa negra, a intenção foi compreender o que se passava dentro dessa caixa/sistema, a fim de recolher informação e reproduzir as suas inferências.

Cada sujeito esteve envolvido de forma activa no trabalho de grupo assumindo o seu papel, realçando-se as suas capacidades de se implicar socialmente.

A utilização de técnicas de animação de grupo permitiu trabalhar sobre os objectivos desta investigação, fomentando a autonomia, a participação, a responsabilidade e a mudança de atitudes, atendendo aos seguintes factores:

- Desenvolver o sentimento colectivo: pensar como uma equipa;
- Potenciar um novo modo de pensar: pensar activamente;
- Desenvolver a capacidade de cooperação;
- Facilitar os mecanismos de compreensão mútua e escutar positivamente;

³⁴ Em anexo, é apresentada uma listagem, contendo todos os exercícios aplicados nas sessões do BC.

- Gerar sentimentos de segurança, para ajudar a vencer temores e inibições.

▪ Pós-teste³⁵

O pós-teste permite retirar alguns elementos sobre os projectos definidos pelos participantes no final do programa. Faculta alguns dados para se saber até que ponto existiu, ou não, uma mudança por parte dos participantes. É possível comparar o pré e pós-teste, fazendo uma análise entre o que foi respondido nos respectivos questionários, no início e no final do programa.

Observação participante e a entrevista

A entrevista realizada no trabalho empírico é semi-estruturada e com inspiração nas abordagens biográficas. São focadas, em seguida, as características e condições para a realização da mesma.

A observação participante: “um olhar sobre outro olhar”

Na observação participante procura-se levar em linha de conta o papel do investigador enquanto participante activo, cuja avaliação tem sempre presente a quantidade e qualidade da sua presença, dado que acumula dois papéis: observador e investigador. A sua actuação é reforçada pela lógica apresentada por Max-Neef, (citado por Canário, 1999, p. 64) “Só é possível compreender aquilo de que fazemos parte”. Assim, o investigador, considerando o carácter subjectivo da sua participação, procura mover-se ao longo do processo mediante uma postura equilibrada, sem exageros no que diz respeito aos comentários realizados, bem como em relação ao registo das “notas de campo”.

A postura por parte do investigador foi sempre de procurar a neutralidade, com atenção para gerir qualquer tipo de conflitos e/ou a emergência de alguns momentos caracterizados por uma maior angústia.

O investigador, na relação com os sujeitos, procurou apresentar uma postura empática, entusiasta, confiante, com tratamento por igual. São aqui referenciados

³⁵ Encontra-se um ficheiro, em anexo, que contem os itens abordados pelo questionário.

comportamentos de extrema importância que ajudaram a consolidar a harmonia e liberdade do grupo ao longo das suas intervenções e reflexões.

Por outro lado, tinha-se todo o interesse de cumprir ao longo das sessões do BC a consecução das metas inerentes à manutenção do grupo, assim como, o cumprimento das tarefas.

O registo das observações, sob a forma de “notas de campo”, foi realizado no final de cada sessão e nunca durante a mesma, de forma a não intimidar os participantes, procurando importunar o menos possível. As “notas” foram retiradas a partir do que foi ouvido, visto, sentido e pensado pelo investigador e foram-se descrevendo as vivências e reflexões realizadas. As notas de campo encontram-se registadas no anexo 1, correspondente ao plano de trabalho do investigador, ao longo das onze sessões. Em suma, pode-se dizer e de acordo com Eisner (1998, citado por Azevedo, N., 2004,p. 259), “as notas que o investigador toma são de modo a fazerem sentido para o próprio, dados os seus objectivos e o contexto em que se encontra”.

A entrevista

No trabalho de campo também foi realizada uma entrevista de grupo, salientando-se alguns aspectos teóricos de referência que contribuíram para a realização da mesma, nas abordagens biográficas. Assim, o próximo ponto abarca uma descrição teórica sobre a entrevista de grupo, bem como os aspectos considerados na elaboração do guião de entrevista e nos procedimentos. Foram, igualmente, tecidas algumas considerações sobre a forma como decorreu a entrevista de grupo, no trabalho empírico.

Entrevista com inspiração na abordagem biográfica (semi-estruturada)

Em função do objectivo delineado, bem como das questões de investigação que nortearam o estudo empírico, optou-se pela entrevista semi-estruturada, inspirada nas abordagens biográficas. Ao longo do processo de elaboração das questões para apresentação na entrevista de grupo, consideraram-se alguns tópicos gerais, (Bogdan e Biklen, 1994) uma vez mais, de acordo com o que se pretendia e em consonância com as questões orientadoras, o que deu lugar às questões apresentadas para o guião de entrevista de grupo, conforme apresentado no anexo 3.

A entrevista (semi-estruturada ou semi-directiva) apresenta como objectivo recolher informação de acordo com o pensamento estruturado pelos entrevistados, mediados pela intervenção do investigador.

O momento da entrevista foi devidamente planeado, tendo em conta um conjunto de factores que permitissem recolher informações, que não foram retiradas ao longo do processo, assegurando, simultaneamente, o rigor científico, a sua pertinência, a qualidade dos dados, o tema do trabalho, o contexto interpessoal e as condições da interacção. Desta maneira, pretende-se a partir da entrevista obter de um conjunto de informações pertinentes para compreender o sentido vivido pelos assuntos ou problemas colocados ao longo da investigação, isto é, de acordo com a problemática do estudo.

A utilização do guião de entrevista é, por um lado, bastante útil para a condução da entrevista, bem como, para se abordar os aspectos inerentes às questões orientadoras da investigação, contudo, não permite reunir toda a informação expressa pelos participantes. Deste modo, o investigador deve ter em atenção situações subjectivas, que interferem no modo como o sujeito se vai comportar, tais como a expressão do olhar e expressão corporal, os silêncios, sentimentos e emoções próprias do indivíduo, que levam à maior ou menor capacidade de expressão do sujeito, dando, simultaneamente ao entrevistado (grupo) toda a liberdade se expressar.

Por outro, o guião de entrevista utilizado não tem como propósito transformar o relato de vida em entrevista semi-directiva, mas sim, ajudar o entrevistador a escutar o entrevistado para que o diálogo se mantenha centrado nos objectivos da investigação.

Segundo Carl Rogers (in: Hannoun, 1980), a entrevista semi-directiva (semi-estruturada) assenta na forma de agir, de modo a que a pessoa “explorasse o seu problema seguindo o curso do próprio pensamento e ultrapassasse o superficial para atingir o mais profundo”. Foi um contributo muito importante, na medida em que esta prática veio facilitar ao entrevistado um processo de descoberta sem induzir ao mesmo tempo elementos de conteúdo. (Danielle Ruquoy, 1997, p. 100). A postura do entrevistador de acordo com o que Rogers defendia é de “neutralidade benevolente”: escuta, não dá opiniões, não avalia, não faz sugestões, evitando ao mesmo tempo parecer indiferente na relação. Estimula o discurso do seu interlocutor, cria um clima de confiança para que a pessoa possa descobrir e revelar atitudes correspondentes aos seus pensamentos profundos, sem os deformar.

A realização da entrevista

A entrevista de grupo foi dirigida aos participantes do BC. Os sujeitos apresentavam o mesmo objectivo desde o início do programa, ultrapassar a situação de desemprego, sendo este o foco ao longo de toda a investigação.

O tempo de intervalo, entre o final do programa BC e o momento da entrevista, foi considerado importante, quer para promover alguma reflexão acerca do que se passou durante as sessões, quer para se averiguar a existência ou não, de alguma mudança de atitudes perante a situação de cada participante. Assim, o momento da entrevista semi-estruturada foi concretizado para quatro semanas após a conclusão do BC. A entrevista foi gravada em registo magnético, com consentimento prévio dos entrevistados, assumindo o direito à confidencialidade e anonimato.

O tempo de intervalo entre o final do programa e o dia da entrevista de grupo foi intencional com o objectivo de criar um tempo propício à reflexão. O planeamento das sessões também obedeceu a uma determinada ordem temporal, à semelhança de um critério preconizado por Pineau (1998) a temporalidade, traduzida pelo tempo que medeia o acontecimento e a interacção.

Os entrevistados tiveram antecipadamente, o conhecimento sobre a data e o objectivo da entrevista final de grupo, por isso, levou-se em conta as possíveis alterações na postura dos entrevistados.

Foi construído um documento de suporte e orientação para o investigador: um guião de entrevista, constituído por catorze questões, conforme apresentado no anexo 3, concebidas sob o signo das questões orientadoras e o objecto de estudo. O guião de entrevista utilizado teve como propósito a possibilidade de se conduzir a entrevista por tópicos. Estes pretendiam focalizar os relatos transmitidos ao longo da entrevista, em torno dos temas considerados pertinentes. Desta forma, foi possível escutar os testemunhos dos entrevistados e manter a condução da entrevista centrada no objecto de investigação, sem esquecer por completo as questões que nortearam a investigação.

Assim, o investigador conduziu a entrevista permitindo, simultaneamente, que o grupo pudesse expressar, reformular e reflectir sobre o que foi vivido por todos ao longo das várias sessões do BC.

O tempo de duração da entrevista foi cerca de uma hora e trinta minutos. Para esse fim, foi criado um clima e ambiente confortável para que cada participante se

sentisse o mais comodamente possível, tendo sido reservada (com antecedência) uma sala no CE do Barreiro. A hora para realização da entrevista também foi combinada entre todos os participantes, mediante um contacto telefónico prévio. Para que pudessem estar todos presentes no dia de realização da entrevista, a hora foi acordada entre todos, no final da tarde, depois das 17 horas. Pretendeu-se que os indivíduos tivessem a liberdade de serem eles próprios, de actuarem de forma natural e confortável e de retirarem das experiências lições relevantes e valiosas, a fim de construírem um plano de acção.

Deste modo, o trabalho com o grupo durante a entrevista foi conduzido tendo em conta a sua natureza multifacetada, dos afectos, valores, pensamentos, saberes, experiências e o seu significado, a relação da experiência com o saber, competências psico-sociais, comunicação autêntica, fruto das interacções vividas.

O trabalho de grupo possibilitou tecer algumas considerações face ao papel do investigador enquanto observador.

- Não se implicar pessoalmente;
- Descentrar-se, isto é compreender o que se passa com o grupo e manter-se objectivo o quanto possível;
- Estar muito atento aos olhares, posições e silêncios;
- Ser compreensivo e empático sem se deixar envolver nos laços afectivos e sem angústia.

A transcrição da entrevista foi realizada nos dias a seguir à concretização da mesma. O material recolhido foi alvo de uma pesquisa rigorosa e precisa, fez-se inclusive referências ao material expresso pelos participantes por via da comunicação não verbal, tal como os gestos, expressões faciais, entoação e timbre de voz, os momentos com silêncio, entre outros.

3. Tratamento de Dados

A técnica utilizada para tratamento e leitura dos vários registos encontrados no *corpus documental* foi a análise de conteúdo, tendo-se cruzado a informação proveniente da análise dos exercícios aplicados durante o Balanço de Competências, com os dados/registos circunscritos ao diário de investigação e notas de campo.

Para uma análise qualitativa dos dados recolhidos da entrevista, utilizou-se, igualmente, como técnica, a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo

Pretende-se explicar a seguir, a pertinência da utilização da análise de conteúdo neste estudo. Apresentar-se-á, igualmente, uma súmula acerca da intervenção da mesma ao longo dos anos na investigação científica.

Berelson (1952, in Bardin, 1977) assenta nos princípios descritivos e classificatórios da análise de conteúdo. Coloca, assim, a ênfase na transparência do pensamento dos actores sociais e nas virtudes da intuição. É, portanto, um lógica da descoberta e da prova dos procedimentos críticos e rigorosos do investigador, em consonância com as suas hipóteses e/ou questões orientadoras.

A definição da análise de conteúdo, segundo Berelson (1952, op. cit.) “é uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Um ano mais tarde, um outro autor, Cartwright, acresce a sua extensão a “todo o comportamento simbólico”.

Referindo ainda Henry e Moscovici (1968 in Vala, J 1986, pag. 104), a análise de conteúdo assenta na caracterização das condições em que se desenvolvem as situações, ou seja, as “condições de produção”. Assim, vai permitir criar inferências sobre a fonte, ou seja, a situação em que se produziu o material de análise, o receptor e destinatários da informação.

Deste modo, o objectivo da análise de conteúdo será de efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre um conjunto de mensagens criadas e caracterizadas segundo uma determinada ordem.

Nos anos 80, Krippendorff (in Bardin, 1977), definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Esta perspectiva poderá ser completada, considerando-se também nos aspectos da comunicação não verbal, bem como do papel das emoções, à semelhança do que é preconizado pela PNL.

Na linha de Krippendorff, incrementa-se a óptica qualitativa à análise de conteúdo e acrescenta ainda a noção de inferência (corolário, consequência, entre outros).

Bardin, por seu lado, procura uma separação nítida dos campos da linguística, da semântica e da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é, pois, uma técnica de tratamento de informação. Para a sua realização dever-se-á ter em conta o seguinte:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico, orientador da pesquisa;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de Unidades de Análise;
- Definição de um conjunto de procedimentos que assegurem a fidedignidade e validade da investigação.

A análise de conteúdo foi utilizada neste trabalho como forma de tratamento dos dados porque vai de encontro aos objectivos apresentados nesta investigação, inseridos numa metodologia qualitativa.

São as inferências que vão permitir passar da descrição à interpretação, dando uma atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo é um “instrumento metodológico” em constante aperfeiçoamento, à medida que se vão fazendo vários estudos empíricos, não apenas pelo método quantitativo, mas também pela análise qualitativa. Refere ainda, “é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (p. 9).

A técnica utilizada subentende o “recortar” do texto, obtido através da entrevista de grupo, bem como dos exercícios utilizados no programa do BC, em “unidades isoladas significativas do ponto de vista do conteúdo” Pires (2000, p. 81). A importância da análise de conteúdo é atribuída ao poder de incidir sobre material não-estruturado. No fundo, pretende-se analisar um conteúdo do ponto de vista descritivo e, conforme Jorge Vala afirma, a análise de conteúdo é uma “técnica privilegiada” para tal efeito. “Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de

uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.” (Vala, J. 1986, p. 104).

Face ao exposto, a análise de conteúdo é uma técnica central, na actualidade, para as ciências sociais.

A definição das categorias

As categorias são os elementos chave do código do analista, que definem esta matriz de análise.

Perante as sucessivas leituras dos dados, destacam-se certas palavras e mesmo frases, padrões de comportamento, formas de pensar e sentir os acontecimentos. À medida que se repetem, emergem possíveis categorias de codificação.

Segundo Bardin (1977, p. 36), os analistas principiantes ainda se regem por “categorias de fragmentação da comunicação”, em função de uma definição já com vinte anos de existência, mas congruente com as questões da validade de análise, de acordo com as seguintes regras:

- homogéneas, em que os dados incluídos na categoria devem ser conceitos genéricos ou comuns;
- exaustivas, explorando o texto na totalidade;
- exclusivas, em que o mesmo elemento não pode ser classificado em duas categorias diferentes;
- objectivas, uma vez que a sua identificação será feita de igual forma, independentemente do analista;
- adequadas ou pertinentes, adaptadas sempre ao conteúdo, ou seja, à delimitação dos objectivos e referenciais teóricos.

As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (Bardin, p. 221)

Na análise quantitativa ou qualitativa, segundo Lewin et al, (1939, in Vala, 1986) não há análise de conteúdo sem uma boa teoria. Não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial, subjacentes à análise de conteúdo, devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador.

Análise Temática

A análise de conteúdo foi concebida sob o signo de uma categorização temática, com o intuito de apresentar uma leitura mais completa do corpus de análise, construindo um sentido para todas as observações/citações averbadas pelos participantes. À medida que se fazia a transcrição da entrevista iam surgindo categorias temáticas, tal como a utilidade do BC, valorização pessoal, apoio prestado pelo CE, reapropriação das experiências, capacidades comunicacionais, relacionamento interpessoal, reconhecimento de competências, estimulação cognitiva, mercado de trabalho, estar desempregado, entre outras.

Procedimentos na análise de conteúdo

Perante a leitura do corpus documental (da entrevista de grupo e dos exercícios desenvolvidos ao longo das sessões), foram emergindo vários conteúdos e, nessa sequência, procedeu-se à análise de conteúdo do tipo qualitativo temático.

Para análise dos vários conteúdos, recorreu-se às noções de: unidades de análise e unidades de registo.

No que concerne à unidade de registo, esta pode ser definida como uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo considerado como unidade de base, visando a categorização. Existe alguma ambiguidade na definição deste tipo de registo, uma vez que poderá ser uma palavra, uma frase, um pensamento, uma proposição lógica, um critério fonético (como por exemplo paragens, silêncios), entre outros aspectos da comunicação não verbal.

Pode-se assim, identificar uma unidade de análise circunscrita a um tema, ou seja, uma análise temática. De acordo com Berelson, (in Bardin, p. 105), o tema é definido como: «uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares.»

Um registo é, no fundo, um determinado conteúdo que vai enquadrar uma determinada categoria.

Quanto à unidade de contexto, esta serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Pode ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (temas).

Na óptica de Bardin (p. 108) geralmente, “quanto maior é a unidade de contexto, mais as atitudes ou valores se afirmam numa análise avaliativa, ou mais numerosas são as co-ocorrências numa análise de contingência”. O contexto é um segmento mais alargado.

Ainda no que diz respeito à emergência e organização das categorias da análise de conteúdo, de salientar que as mesmas foram, também, criadas em função das questões orientadoras, utilizando para tal e, de acordo com Bardin (1977), unidades de registo, dado que se trata de um estudo onde se pretende estudar “opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências. No presente trabalho, as opiniões e atitudes são relatadas também no momento da entrevista de grupo, semi-directiva (para além de outros documentos de análise). Após a realização da entrevista, são definidas as categorias temáticas em função do «núcleo de sentido» encontrado nos vários registos. Segundo Bardin, (1977, p. 105), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”. São assim definidas como unidades de análise o tema, com as suas respectivas categorias, a partir do material contido na transcrição da entrevista de grupo. No fundo, o que se torna relevante para análise, não é a forma dos conteúdos, mas sim o seu sentido.

Deste modo, foram criadas categorias centrais com um conjunto agrupado de subcategorias, em que os conteúdos (unidades de análise) estão inseridos nessas mesmas subcategorias de acordo com o sentido encontrado (categorias - léxico).

Partindo de uma ideia central, procurou-se saber se os sujeitos perceberam e viveram programa BC como um processo formativo e coloca-se, assim, a ênfase no desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos inseridos no programa de orientação profissional.

De acordo com as descrições anteriores, ir-se-á “arrumar” o material recolhido na entrevista por caixas temáticas. Estas foram reagrupadas à medida que se avançava na definição da categorização.

As primeiras ideias emergiram a partir do corpus, com os seguintes parâmetros:

A) A utilidade do BC, se de facto foi útil a participação no BC, no sentido de pensarem sobre o seu projecto de vida, tendo sido inclusive questionado a cada sujeito, no início da entrevista (no início do programa) se tinham um projecto bem definido ou pouco definido, ou se não tinham ainda, um projecto definido, nesta fase da sua vida. Estas questões também foram discutidas na entrevista semi-directiva no final do programa.

B) Grau de satisfação na participação, em que são considerados os seguintes factores:

- Processos psicológicos: emoções tais como afectos, prazer, cólera, desespero, excitação, entre outras;
- Pensamento: o sentido das coisas, pensamentos, condição, igualdade, negação;
- Processos comportamentais: centram-se nas acções sócio-emocionais, tais como a aproximação, controlo, ataque, evitamento, seguir em frente, comunicar, persistir, entre outros;
- Acções instrumentais: tentativa, trabalho, movimento, obtenção, posse, expulsão/exclusão;
- Relação com os colegas e consigo próprio.

C) Relações com família:

- Diálogo em casa após a participação nas sessões do BC;
- Reforço da família.

D) Metas para futuro

- A nível profissional;
- Continuação de estudos;
- Acesso à formação;
- Actividades extra-profissionais;
- Apoio e cuidados prestados à família.

E) Vivências no desemprego

Análise do ponto de vista económico, pessoal, social e familiar.

A cada participante foi atribuído um número para se manter o anonimato e confidencialidade dos dados, de que resultaram os sujeitos: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, e oito.

Deste modo, nasceram as primeiras categorias com uma correspondência por áreas temáticas e, em cada uma delas, existe ainda um conjunto de subcategorias, com intuito de identificar e construir uma grelha de análise legível, à luz do nosso objecto de estudo e quadro de referência teórico.³⁶

Identificação das categorias

De uma forma mais organizada e estruturada emergiram as categorias, que serão descritas em seguida:

A Dimensão Formativa, evidenciada pelas subcategorias:

- Estratégia utilizada;
- Aprender a aprender/ tomar consciência de si;
- Reorganização das suas percepções;
- Balanço do balanço de competências.

Pretendia-se compreender em que medida o BC foi útil para os participantes, do ponto de vista das suas vivências. Simultaneamente, realizou-se uma avaliação sobre o balanço de competências.

Procurou-se saber qual o sentido atribuído pelos vários participantes, ao longo das várias sessões do Balanço de Competências, ou seja, quais as suas percepções e importância atribuída ao processo no momento.

O Relacionamento Interpessoal, caracterizado com as subcategorias:

- partilha de experiências,
- clima de confiança,
- capacidade comunicacional.

³⁶ Grelha da análise de conteúdo da entrevista, apresentada no anexo nº 5.

- O relacionamento interpessoal, vivido no grupo e pelo grupo, é a alavanca para o desenvolvimento pessoal. Esta dimensão apresenta também, a possibilidade de se compreender como funcionou o grupo, o que aconteceu, efectivamente, durante este processo do BC.

Na categoria referente ao Relacionamento Interpessoal, considera-se pertinente isolar este parâmetro em termos de categorização para a análise de conteúdo, apesar de ser transversal a todo o processo formativo. É na presença do grupo e com todos os elementos, que se criam todas as condições para o desenvolvimento pessoal de cada um. O relacionamento interpessoal constrói-se a partir das interacções entre os vários elementos. Nesta categoria pode-se responder aos factos vividos, ou seja, saber efectivamente o que aconteceu durante o BC.

Respostas do serviço público de emprego. Esta categoria é decomposta pelas seguintes subcategorias:

- percepção das respostas do Centro de Emprego.
- definição das etapas sócio-profissionais.

Pretende-se, igualmente, apoiar o candidato a encontrar uma resposta na esfera do pessoal, profissional e social.

Projecto Profissional, emergem as subcategorias:

- ter um projecto profissional;
- não ter um projecto profissional;
- ser capaz de construir um projecto profissional.

O conceito “projecto” foi abordado desde o início até ao fim do programa dado que o objectivo é pensar sobre o projecto sócio-profissional de cada um e, simultaneamente, no projecto de vida dos participantes.

Quando mencionado “ter um projecto profissional, significa que o candidato apresenta no início do BC um projecto que pensava fazer e manteve o mesmo até ao fim. Contudo, teve a possibilidade de reflectir um pouco mais sobre a situação.

Mercado de Trabalho, nesta categoria identificou-se:

- percepção actual do mercado de trabalho,
- vivências de um trabalho precário,
- as exigências sentidas actualmente.

Quanto às exigências que se apresentam actualmente, por parte das entidades empregadoras, este assunto foi abordado fazendo referência às sucessivas alterações na organização de trabalho, fruto dos avanços científicos e tecnológicos. Foi afluado a mudança no contexto económico e as suas repercussões à escala mundial.

Nesta categoria, fez-se, igualmente, referência aos circuitos e redes existentes para conduzir o candidato ao longo do seu caminho até à inserção profissional. A rede de relações foi também afluada, em virtude da reflexão e abordagens realizadas, nomeadamente, as formas de como procurar emprego, reportando-se às respostas existentes, quer dentro, quer fora, do espaço Centro de Emprego.

A partir da análise dos exercícios foram emergindo outras subcategorias, que fazem parte da categoria Mercado de Trabalho, nomeadamente:

- obstáculos à inserção profissional;
- características e condições de trabalho;
- a rede de contactos na procura de emprego.

Representações sobre a situação do desemprego, é definida pelas subcategorias:

- acomodação;
- receios;
- cepticismo;
- optimismo;
- alternativas ao emprego;
- ser e estar desempregado há mais de um ano.

Auto-Estima, com as subcategorias:

- feedback apresentado pelos amigos;
- feedback apresentado pelos familiares;
- apresentação cuidada;
- firmeza nas convicções/determinação;
- estima e apreço;
- convivência e afectos;
- confiança;
- consciencialização de si próprio.

O Reconhecimento das aprendizagens é caracterizado pelas subcategorias:

- reapropriação dos conhecimentos;
- estimulação cognitiva.

De salientar ainda, que a leitura dos questionários pré e pós teste apresentou como objectivo corroborar os resultados obtidos pela entrevista de grupo, quanto às expectativas e avaliação do BC, tal como se pode observar no anexo 2.

Com os dados referentes à entrevista de grupo bem como, dos exercícios utilizados nas sessões do BC, deparou-se com a necessidade de organizar a informação, antes de realizar qualquer tipo de inferências. Pelo que se constituiu a grelha de análise de conteúdo (anexo 5), a partir da transcrição da entrevista. Relativamente aos exercícios foi também feita uma descrição dos seus resultados (anexo 2). Mais tarde, para a interpretação dos dados recorreu-se aos dois documentos (Anexo 2 e 5) para apresentar em conjunto a leitura de dados, como será abordado no capítulo VI.

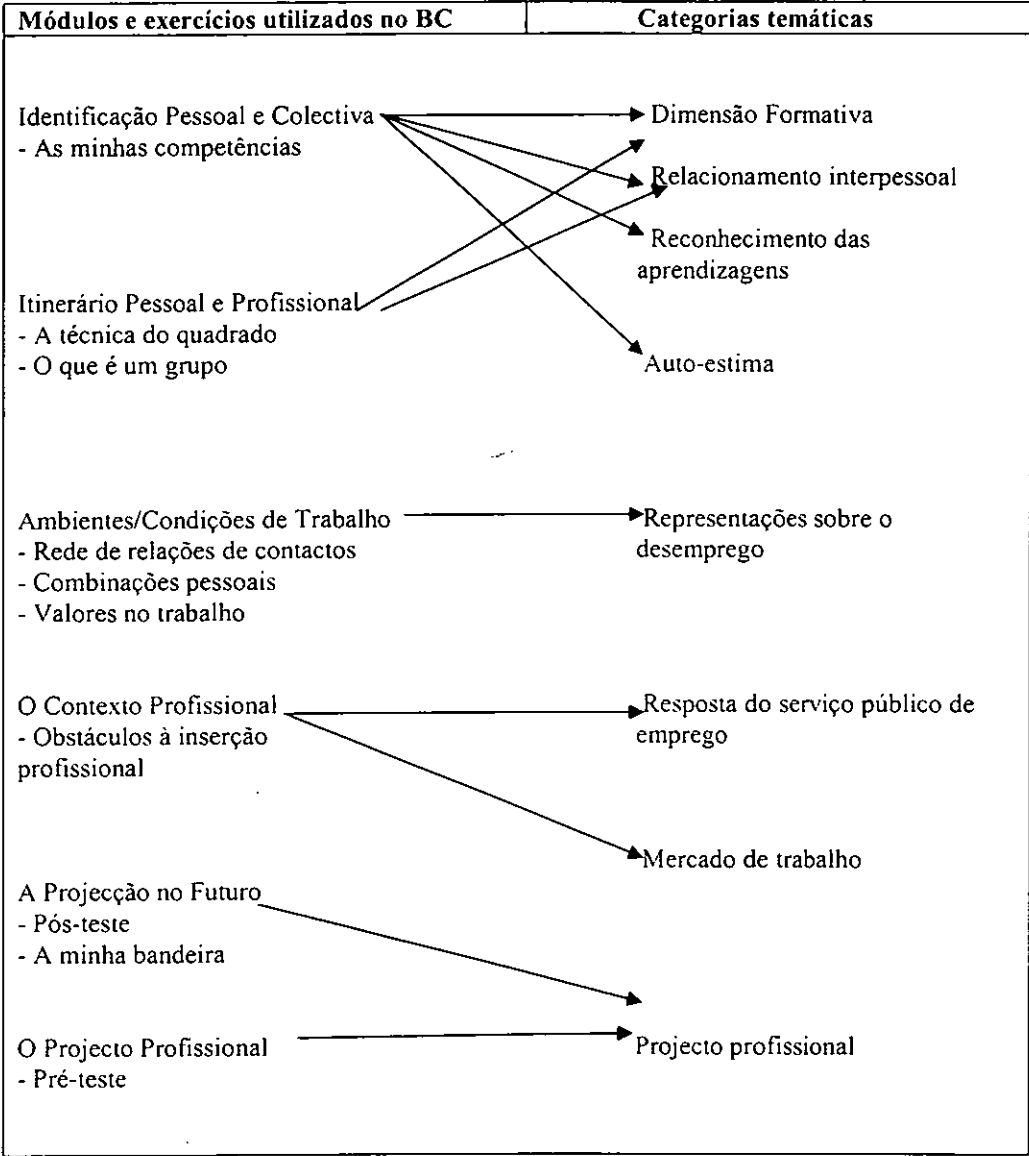
Em suma, este é o momento em que o investigador se depara com muita informação e com vontade de encontrar resultados, a fim de compreender o que se passou. “Num vaivém permanente entre notas e reflexões, o investigador vai procedendo à redução de dados, sua organização e interpretação”(Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; in Azevedo, 2004, p. 268).

A fim de facilitar a leitura dos dados e de acordo com o que vai ser apresentado no próximo capítulo, de referir que se introduziram os vários parâmetros para análise dos exercícios desenvolvidos através das dinâmicas de grupo, de acordo com a organização apresentada no esquema da figura 1, na página seguinte.

Pode-se verificar que os exercícios aplicados fazem parte das temáticas e objectivos do BC. Desta forma, é possível uma leitura mais clara e precisa, evitando-se uma descrição massiva e monótona.

As categorias definidas para a análise de conteúdo da entrevista são simultaneamente, as categorias identificadas pela análise da documentação (exercícios realizados através das dinâmicas de grupo), uma vez que ambas as situações foram orientadas pelos mesmos objectivos e estratégias do BC, tal como representado no quadro seguinte:

Quadro 3: Correspondência entre as temáticas aplicadas no BC e as categorias definidas.



Quadro 4: Dados recolhidos a partir da entrevista de grupo

QUESTÕES ORIENTADORAS	GUIÃO DE ENTREVISTA	CATEGORIAS/TEMAS	Subcategorias
<p>pretende-se compreender na perspectiva do sujeito qual é a importância da participação ao BC. Como é que se passam as coisas? Como é que o BC proporciona aos indivíduos em situação de desemprego as oportunidades para a reconstrução do projecto pessoal e profissional?</p> <p>Qual o sentido do BC para os sujeitos empregados, há mais de um ano?</p>	<p>1- Antes da participação no Balanço de competências pessoais e profissionais, já tinha algumas metas traçadas para a sua integração no mercado de trabalho? Se tinha, foram alteradas ou mantiveram-se, após a sua participação no programa?</p> <p>Descreva quais são os seus objectivos pessoais e profissionais num futuro breve. Qual é o seu plano de acção? E quando é que prevê a sua concretização?</p> <p>3 - Quando ia para casa, pensava no que se tinha passado na sessão? Que ideias é que surgiam? Falava dos acontecimentos e vivências da formação com familiares e amigos?</p> <p>5 - Que conselho daria a quem fosse participar agora no BC?</p> <p>6 - Para futuros grupos, o que acha que seria importante introduzir de novo?</p>	<p>Dimensão formativa do BC</p>	<p>Estratégia utilizadas</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Reorganização das percepções</p> <p>Balanço do balanço de competências</p>
<p>De que forma foi vivido o processo das várias componentes (pessoais, profissionais, familiares, sociais e emocionais)? No fundo, pretende-se compreender as vivências no processo por parte de cada um.</p>	<p>2 - O que mais destacaria deste processo? O que lhe deu mais satisfação?</p> <p>4 - O que obteve realmente do grupo? (pretende-se compreender os aspectos significativos, para cada elemento, das suas vivências em grupo).</p>	<p>Relacionamento interpessoal</p>	<p>Partilha de sentimentos</p> <p>Clima de confiança</p> <p>Interação no grupo</p> <p>Capacidade Comunicacional</p>
<p>Que influências tem o BC face aos aspectos de auto-estima e valorização pessoal?</p>	<p>11- Começou a cuidar mais da sua saúde? Começou por planear o seu dia de forma diferente? Como?</p> <p>13- As pessoas que fazem parte do seu circuito familiar e social têm realizado comentários, ou não, em relação às suas atitudes sobre a perspectiva de encontrar emprego? De que forma?</p> <p>12- Através do trabalho desenvolvido pelo BC, sentiu-se, ou não, com mais força, coragem, iniciativa e vontade para procurar emprego?</p>	<p>Auto-estima</p>	<p>Feedback apresentado pelos amigos, familiares</p> <p>Apresentação cuidada</p> <p>Firmeza nas convicções/ Determinação</p> <p>Estima e apreço</p> <p>Convivência e afectos</p> <p>Confiança</p> <p>Consciencialização de si próprio</p>

Questões orientadoras	Guião de entrevista	Categorias/temas	Subcategorias
Qual o sentido que os desempregados buem às suas experiências e saberes anteriores?	14- Através do trabalho realizado no BC, foi ou não, possível para si, reconhecer um conjunto de aprendizagens que julgava ignorar?	Reconhecimento das Aprendizagens	Reapropriação dos conhecimentos Estimulação cognitiva
Qual é a percepção dos DLD sobre o mercado de trabalho?	8- Sente-se preparado para começar a trabalhar num emprego correspondente às suas qualificações e experiências profissionais e/ou extra-profissionais?	Mercado de trabalho	Percepção actual do mercado de trabalho Trabalho precário Exigências sentidas
O que fazem como alternativa ao emprego? Qual é a representação da situação de desemprego?	9- Considera que as suas relações familiares (com o marido, os filhos, e/ou pais/sogros), amigos e, relações sociais foram alteradas a partir do momento em que ficou desempregado? 10 a) - Descreva como é estar e ser desempregado há mais de um ano?	Representação sobre situação de desemprego	Alternativas ao emprego Acomodação Receios Ceticismo Optimismo Ser e estar desempregado
Como é vivido o momento sem trabalho quanto utente de um Centro de emprego?	10 - Descreva como é, ser candidato do Centro de Emprego do Barreiro?	Respostas do serviço público de emprego	Percepção das respostas do CTE Definição das etapas sócio-profissionais
Qual é a concepção do projecto pessoal profissional depois do BC? O que aconteceu no BC?	7- Descreva quais são os seus objectivos pessoais e profissionais num futuro breve. Qual é o seu plano de acção? Quando é que prevê a sua concretização, ou parte dela?	Projecto profissional	Ter um projecto profissional. Não ter um projecto profissional Ser capaz de construir um projecto profissional.

(Ana Viana - Agosto 2005)

A fim de permitir uma melhor compreensão das dimensões da análise, foi construído um quadro que traduz esta articulação directa entre as questões que sustentaram este estudo (primeira coluna da esquerda); as questões do guião de entrevista e a estrutura das categorias temáticas para a análise de conteúdo (duas colunas da direita).

CAPÍTULO VI – LEITURA DOS DADOS

1. Contributos do BC para a reorganização do projecto pessoal e profissional dos sujeitos

Este capítulo apresenta um conjunto de informações recolhidas através da análise da entrevista de grupo, que se inter cruzaram com as análises dos exercícios utilizados ao longo do trabalho empírico. Para tal, recorreu-se às citações produzidas pelos participantes do BC, ao longo da entrevista de grupo, a fim de se obter uma compreensão mais cuidada e fidedigna na leitura e interpretação dos dados. Desta forma, foi possível realizar a leitura e a interpretação dos dados a partir do *corpus documental*, que traduzem as vivências no processo formativo de cada sujeito.

Ao referir-se as duas dimensões, projecto pessoal e profissional, saliente-se que não podem ser analisadas de forma independente, uma vez que subjacente ao projecto profissional do sujeito, encontra-se o seu projecto de vida. Procurou-se, assim, evidenciar o contributo do BC na reorganização do projecto pessoal e profissional.

Dimensão formativa do processo

Fundada a partir da verbalização dos participantes, identificou-se o parâmetro da “Dimensão Formativa do Processo”. Pretendeu-se, desta forma, compreender em que medida o BC foi útil, a partir do ponto de vista das vivências dos participantes.

Foi possível identificar nesta dimensão uma sub-categoria, designadamente, o balanço do balanço que, simultaneamente, continha informações acerca da avaliação do programa aplicado.

No que diz respeito à estratégia utilizada no BC procurou-se reconhecer a sua importância, ao longo do processo. Os sujeitos referem-no, de facto, como importante, tal como citado “as sessões ajudaram-me reflectir sobre o que eu queria” (3/5). Poder-se-á também dizer que as estratégias utilizadas ao longo das sessões desencadearam a reflexão individual, que por sua vez, permitiu aos sujeitos a tomada de consciência acerca das suas capacidades.

Por este motivo, considerou-se importante articular o desenvolvimento pessoal e profissional, dado que os processos de formação não são independentes da história de

vida dos sujeitos (Amiguiño, 1992). Assim, a categoria relacionamento interpessoal e a dimensão formativa são de alguma forma interdependentes, uma vez que fazem parte do desenvolvimento pessoal do sujeito, caracterizado como um ser único e com as suas próprias potencialidades. É também, na relação com os outros que ele se vai descobrindo e aperfeiçoando.

A aplicação das várias técnicas de animação de grupo (Lesne, 1984) permitiu a execução dos objectivos gerais do BC, nomeadamente, a autonomia, a participação e a mudanças de atitudes. Pode-se constatar pelo que afirma (8/3): “Mas eu tento fazer o meu melhor. Gosto de trabalhar e tento”. Reconhece-se aqui a capacidade do sujeito em encontrar estratégias mais adequadas para a construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho (Castells, 1999, in Frazão 2004), conducentes ao equilíbrio pessoal e profissional. Segundo Gonçalves, C. (2002), é a promoção destas competências gerais e transferíveis que tornam o sujeito competente, no seio de uma equipa de trabalho.

Uma das vantagens apresentadas neste trabalho, foi a oportunidade da narração sobre os factos em que cada sujeito esteve envolvido (Josso 2002). Permitiu a auto-exploração, por via de uma motivação intrínseca, com vista à reflexividade e, a partir daqui, foi possível desencadear novas formas de fazer e agir (Poulin, 2005)³⁷.

No fundo é referido uma reorganização das suas percepções, tal como comentado: “Não temos vagar para pensar às vezes. (3/17). Quando perguntado o que dizer aos futuros participantes no BC, responde: “Aconselhava que sim, porque ajuda-nos a reflectir sobre o que queremos” (3/17).

Converge também com esta opinião Weil e McGill (1996, in Pires, 2002), quando afirma que para aqueles que se encontram mais afastados das oportunidades de formação e de trabalho, pode-se contribuir para o aumento da auto-estima e da auto-confiança, quando se encontram em contextos como o BC, uma vez que permite reflectir sobre as experiências passadas. A narrativa *per si* permitiu a descrição sobre o percurso de vida de cada participante, bem como a comparação de algumas situações vividas por cada um deles. Desse modo, foi possível construir um modelo ancorado pela excelência de um encontro, dando lugar à singularidade da narrativa (Josso, 1987), construída pelo próprio.

³⁷ Referido no capítulo III do enquadramento teórico do estudo.

De realçar, um outro aspecto neste estudo, o facto de os participantes sentirem deter capacidades com vista ao *selfempowerment* (Menezes, I., 1999), isto é; a possibilidade de desenvolver maior controlo sobre si próprio e um maior autodirecionamento, bem como, o investimento sobre o seu projecto de vida. Couceiro (2002), também defende esta opinião, evidenciando que o reconhecimento pessoal é sinónimo de um princípio de uma mudança. Descreve este processo de reconhecimento pessoal e social, “como um processo interactivo, em espiral, na medida em que se promove e se mobiliza mutuamente, possibilitando ao sujeito olhar-se e colocar-se em sucessivos patamares de formação permanente” (Couceiro, 2002, p. 50).

A partir das vivências relatadas pelos sujeitos, pode-se afirmar que existiu entre todos um clima de confiança. Emergiram sentimentos de inter ajuda, confiança e de solidariedade, o que permitiu a criação de um espaço aberto para partilha de sentimentos, experiências e o historiar sucessivo das suas vidas, quer no campo pessoal como profissional. O grupo demonstrou-se coeso, mantendo a sua atenção na consecução dos objectivos. Demonstrou ser muito mais do que a soma de todos os participantes que o compõem. Relativamente ao parâmetro “aprender a aprender/consciencialização” foi comparada a um processo de tomada de consciência, também designado no quadro conceptual de referência deste trabalho, pelo processo de Conceptualização (Kolb, 1984, in Pires, 2002). Foi demonstrado até que ponto o indivíduo, na sua idiossincrasia, na sua realidade física e social, procura, questiona e experimenta, levando-o à transformação e, consequentemente, à reconstrução do seu mundo pessoal, formativo e laboral. As transformações de ordem cognitiva (estimulação cognitiva) são neste contexto características do desenvolvimento do adulto (Flavell, 1970, Allman, 1983, Basseches, 1984, in Danis& Solar, 1998)

No que diz respeito ao conceito de “aprender a aprender”, ressalta sobretudo, a reflexão sobre as experiências vividas dos sujeitos ao longo das suas trajectórias de vida. São referidas, em concreto de três categorias, nomeadamente, *aprender a*, no sentido de saber-fazer; *aprender que*, no sentido de receber informações; e, simplesmente, o *aprender*, no sentido de dar sentido ao sentido.

O processo apresentou um efeito a nível da reorganização das percepções dos participantes, tal como declarado: “Foi um despertar” (8/18). Facilitou assim, a reflexão sobre acontecimentos anteriores, experiências vividas, levando à reapropriação dos seus

saberes adquiridos. Estes comentários são revelados com grande autenticidade e espontaneidade. Foi de facto, “o recordar da escrita, organização do pensamento” (8/11) Veja-se o que é dito pelo elemento três: “Foi importante até para reaprender a agarrar numa caneta” (3/17).

Neste sentido, constatou-se que as pessoas sentiram-se valorizadas e começaram a acreditar nas suas capacidades. Cada actividade desenvolvida desencadeava um novo desafio. De acordo com o elemento quatro, “com os exercícios que foram feitos, tais como *a minha bandeira*, onde fizemos referencia às experiências profissionais ajudou a reflectir sobre as experiências anteriores” (4/1). Em suma, e passando a citar: “o processo de desenvolvimento de competências aprender a aprender a pensar, é um processo complexo, que requer do indivíduo competências múltiplas” (Frazão, L., p.134, 2004).

Quanto à reorganização das percepções/poder argumentativo, identificou-se assim, uma vez mais, o BC como um processo formativo, onde a palavra “*Formar*”, representou nesta investigação, mais do que uma reflexão conjunta, tendo sido sobretudo uma exploração ao nível das representações de cada um, tal como mencionado por (7/24): “nunca tinha estado em nada deste género, em formação. E, gostei”.

Acrescenta (3/5): “Sim, foi útil para acertar ideias, esclareceu. Foi útil para pensar. Às vezes é preciso pensar”. Ainda, o elemento três: “Não temos vagar para pensar às vezes. Aconselhava que sim (que devem participar mais candidatos), porque ajuda-nos a reflectir sobre o que queremos” (3/17) e, ainda: “no ritmo que temos hoje, parar, para pensar é muito importante porque também não se faz muitas vezes” (5/5).

Uma aprendizagem não se reduz a um simples adicionar de conhecimentos ou substituições de representações. É um processo mais elaborado e complexo que se produz na e pela presença dos outros. Pierre Vermersch (1991, in Cavaco, 2000) defende que a aprendizagem decorre em três tempos: tempo de preparação, tempo de realização da tarefa e o tempo de reflexão, em que ocorre o retorno reflexivo sobre a experiência.

Pode-se interpretar o papel do BC, na mesma óptica defendida por Paulo Freire (1973): só interrogando a experiência, pondo em questão o quotidiano de cada um e a realidade em que se insere, o sujeito pode apropriar-se de si, transformar-se e transformar o mundo, contribuindo para uma libertação pessoal e colectiva,

promovendo a “reescrita do mundo”. Constatou-se, desta forma, a passagem da consciência ingénua (consciência difusa, submissa, não interrogativa e que utiliza explicações mágicas para a realidade, donde estava ausente o compromisso com a existência), à consciência crítica (consciência capaz de problematizar a realidade, de fazer escolhas com vista à sua transformação). Conforme é referenciado: “Aprende-se a ser organizado. Estimular a capacidade de organização das ideias e expressá-las no papel. Eu já não sabia escrever!” (7/11). No fundo, foi possível promover o auto-diagnóstico das aprendizagens efectuadas, com os vários exercícios de grupo.

A solidão, vivida entre quatro paredes de casa, deu lugar à presença de outros no espaço do Centro de Emprego. Inclusive no momento da entrevista final, foi bem patente a alegria sentida no grupo bem como a existência de fortes laços afectivos.

Relacionamento interpessoal

Quanto às estratégias utilizadas, como no caso das dinâmicas de grupo, potenciaram as capacidades dos participantes no que concerne às relações interpessoais.

Pode-se salientar com as seguintes citações: “Estivemos todos a tentar sempre fazer tudo, em que nos ajudávamos uns aos outros. Foi uma grande união. Um grande sentimento de interajuda. Verificaram-se dois aspectos: o convívio entre todos e a segurança sentida, traduzida pelas seguintes afirmações: “Estivemos todos a tentar sempre fazer tudo, em que nos ajudávamos uns aos outros. Foi uma grande união. Um grande sentimento de interajuda. Criaram-se elos entre todos para dar mais incentivo para avançar” (7/16).

Esta situação é, de facto, transmitida e sentida por todos os elementos do grupo. Reforça, ainda, o elemento quatro: “foi importante partilhar experiências e valores, partilhar sentimentos e emoções” (4/11). Havia sempre força entre nós; a força de dar sempre ao outro...” (7/16). Verificou-se um sentimento colectivo e a capacidade de cooperação: “nós somos uma equipa”. Não há equipa sem que estejam todos orientados em direcção a um objectivo (Mucchielli, 1980). Foram mais do que um grupo, sobretudo, uma equipa.

A importância atribuída ao funcionamento da equipa, bem como ao sentimento de pertença, criaram as condições para o desenvolvimento pessoal, da auto-estima e do reconhecimento pelo grupo, de cada um. No relacionamento interpessoal foram verificadas interacções significativas entre os vários elementos. Nesta categoria,

designada por “relacionamento interpessoal” foi possível responder aos factos vividos, ou seja, conseguiu-se saber, efectivamente, o que aconteceu durante o BC. As experiências pessoais expressas pelas verbalizações, como: “falar da nossa vida”, em contexto formativo, tal como foi sentido, facilitou a dinâmica grupal, a criação do espírito de grupo e uma melhor integração dos objectivos do BC. O grupo demonstrou ter o poder para fazer emergir as qualidades e as competências pessoais dos vários participantes. Cada um foi desenvolvendo a sua estrutura pessoal através da troca de ideias e do diálogo subjacente às vivências de cada um. O grupo foi-se construindo, pensando e agindo numa lógica muito própria, a partir dos movimentos inerentes à realidade de cada elemento. Criou-se uma consciência colectiva que não é igual à soma das consciências individuais (Fachada, 2001). Para além das mudanças verificadas, o grupo também manifestou uma função tranquilizante, facilitando todo o processo dinâmico. As aprendizagens resultantes foram igualmente fruto das interacções entre os vários membros.

Um elemento consegue sintetizar a importância do trabalho em grupo: “O aumento das competências relacionais e interpessoais.

- Outras capacidades que descobrimos com o trabalho de grupo:
- Competências de funcionamento em grupo, relacionamento em grupo.
- Ouvir e saber falar” (4/11).

A capacidade de escutar positivamente e a compreensão mútua teve um efeito emocional positivo no colectivo, tal como referido por (7/11): “Temos um pouco de apoio entre todos e, por todos”.

O BC foi caracterizado como um meio que deu lugar à mutualização das angústias e de esperanças, permitindo romper o isolamento de cada um e estimulou a reflexão. Como se constata no exemplo seguinte: “Gostei, senti falta...às terças e quintas-feiras lá vinha eu!” (8/16).

Relativamente à interacção no grupo, destacou-se duas características, nomeadamente, a iniciativa e o diálogo. Ambas perceptíveis no momento da realização dos exercícios práticos e respectivas dinâmicas de grupo. Deste modo, a reflexão propagou-se aos assuntos do foro pessoal e vivencial, baseados na experiência individual. O mesmo aconteceu ao longo da entrevista de grupo, um mês após o final do programa. É patente nas seguintes citações: “O elemento quatro no início vinha mais

tenso, expandiu mais por estar no meio de senhoras. Já consegue falar e tudo. No início não falava. Era tímido. O elemento quatro foi bem acolhido” (1/7). E, ainda: “Criaram-se elos entre todos para dar mais incentivo para avançar” (7/16).

Poder-se-á afirmar que o BC facilitou e incrementou o desenvolvimento intra e interpessoal, fruto das interações entre os vários elementos, bem como, o papel desempenhado pelo Conselheiro de Orientação Profissional (COP).

As forças do grupo, traduzidas pelos comportamentos de “manutenção” (relação com os outros membros do grupo) e os comportamentos relacionados com a realização da tarefa, permitiram a consecução dos objectivos (Fachada, 2001), sedimentados nas relações interpessoais, potenciando assim o sentimento de segurança e confiança entre todos os elementos, como se verificou com o elemento quatro: “o grupo ajudou a pô-lo mais à vontade não foi?” (1/7). Um outro exemplo de destaque: “O contacto entre todos. Funcionamos como um por todos e todos por um. O carinho entre todos” (7/16). “Senti confiança ao longo dos dias que aqui estive. Transmitiu-me segurança” (6/16).

Nesta sequência verificou-se junto dos participantes a capacidade de conservar a esperança, de encontrar um futuro melhor, tal como referenciado: “A minha situação era como a de 7, sem fazer nada, mas sempre na esperança que as coisas poderão melhor e ter mais hipóteses, participando neste processo de BC” (1/1).

Verificou-se um apaziguamento dos sentimentos de ansiedade e angústia ao longo do processo, fruto da capacidade manifestada pelos sujeitos de dar sentido ao que foi vivido, uma vez que o grupo conseguiu gerir as emoções emergentes de forma a criar um ambiente propício para o diálogo e reflexão. Foi possível pensar e recordar as experiências passadas. Desta forma, os candidatos assumiram perante os próprios os momentos de sucesso obtidos ao longo das suas trajectórias de vida.

O trabalho em grupo foi bastante útil, pois os candidatos recordaram as suas experiências anteriores, bem como as suas capacidades para o trabalho em equipa. Identificam assim algumas normas, explicando que encontraram:

“Outras capacidades que descobrimos com o trabalho de grupo:

Competências em relação ao funcionamento em grupo, relacionamento em grupo;

Ouvir e saber falar;

Partilhar experiências e valores;

Partilhar sentimentos e emoções;

Ser leal para com os colegas;

Respeitar as ideias dos outros;³⁸

Estes testemunhos retratam a consciencialização das atitudes facilitadoras do relacionamento interpessoal e o desenvolvimento de atitudes de inter-ajuda. Os exercícios relacionados com as várias temáticas apresentadas, bem como, os momentos em grupo, afluíram algumas recordações, tal como referem:

Ter mais capacidade e competências para nos conhecermos a nós mesmo” (4/11).

Ao identificar-se estes sentimentos, bem como a capacidade de conservar o sentimento de esperança, pensa-se num campo de estudo específico, preconizado pela perspectiva da Programação Neurolinguística (PNL), pois assenta na estrutura da experiência subjectiva e na problemática da comunicação humana. Estas dimensões influenciam de alguma forma o desenvolvimento pessoal. Segundo esta abordagem a capacidade de perceber, avaliar e compreender as emoções leva à sua regulação e, consequentemente, potencia o auto-conhecimento. Bandler (1995) veicula que através desta linha de pensamento pode-se desenvolver formas de “ensinar as pessoas a usar a sua própria cabeça”.

Nesta mesma perspectiva, sustentada pelos domínios da educação emocional, é defendido por Chaves, (2002) que o comportamento emocional poderá ser um contributo para um bom ajustamento pessoal e social. Os estados emocionais positivos facilitaram, de facto, o raciocínio indutivo e a criatividade. Neste contexto, refere-se disposições emocionais facilitadoras: atitudes de curiosidade, abertura e assombro, tal como verificado nas vivências dos participantes desta investigação.

Desde o início dos trabalhos inerentes ao processo BC, cada sujeito assumiu a sua responsabilidade e papel no grupo, com uma participação activa, aprendendo também a implicar-se socialmente. Denotou-se a capacidade de pensar activamente, falando-se sobre as situações de cada um.

Desta forma, tal como anteriormente referido, a dimensão relacional é muito vinculada e encontra-se articulada com a dimensão formativa porque uma não acontece sem que a outra exista, motivo pelo qual não se pode colocar uma barreira entre estas duas categorias: a dimensão formativa e o relacionamento interpessoal, uma vez que o

³⁸ Referido pelos participantes num exercício sobre o “trabalho em equipa”.

processo formativo dá-se com os outros e nas coisas, segundo Pineau (1989). Estas unidades de análise interpenetram-se, tal como o autor refere na sua teoria Tripolar. Constatou-se assim, um processo de autoformação, numa perspectiva bio-cognitiva. “Bio”, porque o sujeito encara a formação como um processo vital, definindo a sua forma de existência; “cognitivo”, porque a acção de si é sempre reflexiva, favorecendo o processo de construção da identidade, proferida numa dimensão existencial.

No decorrer do processo, o trabalho com o grupo bem como o momento da entrevista de grupo, a observação participante efectuada pelo investigador apresentou um papel determinante no que diz respeito ao acompanhamento do grupo. O mesmo se verificou para a análise dos dados, uma vez que, na investigação qualitativa, o investigador é o instrumento principal (Bogdan e Biklen, 1994).

Auto-estima

No que diz respeito à categoria “Auto-estima”, esta foi também marcante no discurso apresentado por todos. Verificou-se um aumento da auto-estima, como resultado das interacções positivas constatadas ao longo do processo do BC.

Verificou-se que o bom desempenho de todos na expressão das suas capacidades comunicacionais, tal como já referido anteriormente, na análise da categoria “relacionamento interpessoal” expressou o bom funcionamento do grupo, caracterizado por uma boa coesão e participação activa de todos os elementos na prossecução dos seus objectivos. Pode-se reforçar esta dimensão com a seguinte citação: “Foi um grande união. Um grande sentimento de inter ajuda”. Criaram-se elos entre todos para dar mais incentivo para avançar” (7/16).

Poder-se-á dizer que a auto-estima, de alguma forma, está articulada com o relacionamento interpessoal, pois, surgiu de forma gradual, em virtude da confiança e segurança sentida pelas forças de manutenção e da relação do grupo, associados aos momentos de reflexão ocorridos em cada sessão.

De realçar, o comentário da candidata seis:

“Fiquei com mais coragem e iniciativa. Foi um momento da minha vida em que eu não estava nada bem. Eu não costumava ser tão acanhada. Não foi muito fácil. Eu já vinha porque me comprometi. Pensava o que é que vou lá fazer? Porque quando acabou eu tive saudades das pessoas” (6/8). Esta candidata não se sentia muito bem no seio do grupo inicialmente porque tinha dificuldades em expor as suas dificuldades. Contudo, à

medida que recebia o feedback do grupo e da própria família (das filhas), nutria o sentimento de segurança e confiança.

Eu tinha dias que nem sabia escrever. Porque quando eu andei à escola fui sempre uma aluna razoável.

O Balanço de Competências foi assim identificado como um instrumento que promove o desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, uma valorização da auto-imagem. Esta, por sua vez, dará lugar a uma forte motivação que induziu os sujeitos à construção de um projecto coerente com as experiências e aprendizagens adquiridas. Devido ao sentimento de estima por si, incrementado neste processo, os sujeitos sentiram-se com mais capacidade de iniciativa, para lutarem por aquilo que vêem e acreditam. Pode-se referenciar, neste contexto a reapropriação dos seus saberes, tal como citado por Jordão, (1995): “o Balanço de Competências é um instrumento utilizado nas práticas da OP, que proporciona o auto-conhecimento”. Também na perspectiva de Campos e Coimbra, (1991) “existe um quadro geral histórico/construtivista, em que o desenvolvimento vocacional processa-se ao longo da vida do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob a forma de encontros”.

Por vezes, os sentimentos mais negativos instalavam-se e a partilha dos mesmos foi importante nesses momentos. Arguíam que por vezes, no seu dia a dia, a postura é o “fazer por fazer”! Nesta situação, compreende-se até que ponto os estados emocionais negativos se instalam, tal como o desespero e o desânimo, a apatia e o horror, a confusão emocional, dependência, o vazio e a depressão. A participação no BC foi referenciada como uma actividade muito útil pelos participantes, pois foi crucial no combate aos sentimentos mais nefastos, subjacentes à situação de desemprego. Foi referido o quanto sentiram estima e apreço por participarem neste no BC, conforme citado: “ Sentiamo-nos mais para cima, com mais auto-estima” (8/17).

Reconhecimento das aprendizagens

Em relação ao “Reconhecimento das Aprendizagens”, esta categoria demarcou-se pela valorização pessoal sentida por cada um, pela identificação e reconhecimento das suas capacidades. O processo de “auto-redescoberta”, foi sublime, sentido por cada

participante como uma surpresa e um enaltecimento, pois confrontaram-se com uma série de atributos e potencialidades que julgavam ignorar.

O BC foi também um modo para a utilização da comunicação escrita. No final de cada sessão era reservado um momento de reflexão individual, através de um registo por via da expressão escrita, dos pensamentos e sentimentos ocorridos ao longo de cada dia. Estes exercícios envolviam um auto-diagnóstico das suas aprendizagens, levando à identificação e reconhecimento de saberes e conhecimentos adquiridos, tal como mencionado: “Ter mais capacidade e competências para nos conhecermos a nós mesmo” (4/11). Acresce o elemento três: “é um balanço sobre as competências que temos, porque pensamos que não as temos” (3/18).

Foi possível reconhecer-se, em cada um, o poder de argumentação, o apelo às qualidades pessoais, a capacidade de cooperação, da organização e gestão individual do trabalho, o trabalhar em equipa e a estimulação da comunicação escrita e oral. Um comentário atribuído com muita satisfação e orgulho: “É ótimo”! (2/17).

“A capacidade para trabalhar em grupo e poder decidir quando se está numa equipa, em que existe uma meta para atingir, como foi o caso do trabalho do Abrigo (exercício sobre os factores inerentes ao processo de comunicação) (2/10)”. O reconhecimento das suas experiências bem sucedidas vai promover um reforço da auto-estima.

Em suma, verifica-se que existem dimensões que são transversais, uma vez que estão em articulação com outras dimensões, como é o caso da dimensão formativa, relacionamento interpessoal e reconhecimento das aprendizagens.

Parece ser pertinente analisar este parâmetro no final, dado que era conclusivo para a dinâmica desenvolvida ao longo das onze sessões de trabalho, e sobretudo porque *“a tomada de consciência das aprendizagens adquiridas nos vários contextos do sujeito possui uma dimensão transformadora, na mediada em que transforma as perspectivas de sentido e faz emergir novas formas de entendimento e de posicionamento da pessoa (face a si e face ao contexto sócio-cultural envolvente)”* in Pires, A.L., p. 144, (2002).

A aprendizagem por via da resolução de conflitos potenciou também a aprendizagem pela acção, na relação com os outros e a partir dos outros. A experiência e a vivência em grupo desencadearam um ciclo de mobilizações dos conhecimentos dando lugar à acção, ou seja, verificou-se por parte de dois candidatos, a capacidade de

iniciativa para procurar propostas de emprego. De referir, que no espaço de interregno (um mês), dois candidatos conseguiram encontrar emprego.

É provável que estas situações tenham resultado pelo facto dos participantes adoptarem atitudes mais activas, devido à possibilidade do reconhecimento das suas aprendizagens e valorização pessoal (Poulin, 2005).

O BC proporcionou a compreensão e o significado, atribuído pelos sujeitos às suas actividades desenvolvidas nos vários contextos da sua vida. Ao nível da caracterização das condições e ambientes de trabalho pretendidas para uma futura função, desenvolveu-se um exercício designado por Combinações Pessoais (ver em anexo 1), com o objectivo de reflectir sobre as características ideais a escolher para o futuro emprego. Foi identificado de forma igual por todos, nomeadamente, a capacidade de trabalhar em equipa, o assumir responsabilidades sobre as outras pessoas e a possibilidade de trabalharem com tarefas fixas e definidas, num horário completo.

O reconhecimento das suas aprendizagens produziu uma nova e favorável representação sobre si próprio levando ao reforço da auto-estima. Importa, igualmente, salientar a seguinte afirmação: Um outro motivo porque é óptimo: porque vamos ter a hipótese de recordar algumas aprendizagens e portanto vamo-nos sentir mais valorizados (3/17).

Os candidatos voltaram a acreditar nas suas capacidades, nos seus valores e crenças. A intervenção do BC foi desenvolvida numa linha de criação de oportunidades para a reconstrução dos sujeitos com o mundo (Pineau, 1991), conforme apresentado na citação do participante três “ter mais capacidade e competências para nos conhecermos a nós mesmo. Começamos a utilizar aquilo que sabemos” (3/17).

A partir dos resultados anteriormente mencionados, é possível fazer-se alusão às capacidades ao nível do saber Ser e Estar e que por via de uma auto-confiança e auto-estima reforçadas, desencadearam sentimentos de determinação e segurança, traduzidos pela capacidade de iniciativa.

A título de exemplo um participante, que no início do programa demonstrou uma postura passiva, no momento da entrevista final, destacou-se evidenciando uma boa prestação na apresentação de uma síntese bastante elaborada.

Significa que passaram a adoptar atitudes pró-activas, evidenciando-se assim, uma mudança de atitude. Estas mudanças parecem potenciar a capacidade do sujeito na

reformulação do seu projecto de vida. Como refere Couceiro, (2002, p.50) “possibilitando o sujeito olhar-se e colocar-se em sucessivos patamares de formação permanente”. Este foi um resultado traduzido pelo processo do BC em que os candidatos analisaram e auto-reconheceram as suas capacidades, interesses, valores e questionaram-se sobre as suas preferências actuais e aspirações futuras.

Mercado de trabalho

Relativamente ao mercado de trabalho, os candidatos defendem que actualmente as exigências são muitas e não existem contrapartidas para o empregado, devido às situações apresentadas, muitas vezes, de trabalho precário. Os participantes exemplificaram com uma notícia apresentada pelos órgãos de comunicação social: “Exemplo apresentado com uma notícia apresentada no noticiário: Um salão de beleza, onde não se tinha horário limitado para trabalhar” (1/12), pois a percepção sobre o mercado de trabalho actual foi caracterizada e traduzida pelas palavras de insegurança, incerteza e injustiça. De salientar o prefixo *in* nas três palavras. Esta perspectiva é corroborada por Jean Guichard, 2002, quando fala da concepção do mundo como uma entidade incerta e instável.

No que diz respeito às condições de trabalho, foi identificado a existência de um trabalho considerado como precário, tal como apresentado: “É muito chato!!! Anuiu o grupo.

Faço das minhas palavras, as palavras da colega, portanto, no que diz respeito à situação do mercado de trabalho.

O mercado de trabalho está negro”. (4/3). Com esta frase, o candidato pretende dizer que as exigências apresentadas são muitas, por parte das entidades empregadoras, como por exemplo a necessidade de desempenharem funções sob o signo da polivalência, não sendo reconhecidas as capacidades e experiências anteriores do empregado, pelo que a oferta em termos de remuneração é sempre a mínima possível.

Outra situação apresentada pela candidata que começou a trabalhar depois de ter participado no BC: “Estou a trabalhar desde o dia 5 de Maio. Neste tipo de trabalho, não sabemos se amanhã nos dizem: já não é precisa! Mas enquanto estou, tou”.!!! (8/2).

...“é mês a mês, de 15 em 15 dias. Por exemplo, esta semana, cinco moças foram embora”. “É muito chato”, anuiu o grupo, em concordância” (8/3).

Para os participantes, a experiência adquirida foi considerada como um factor de extrema importância, dando-lhes algumas competências para continuarem a desenvolver as suas actividades profissionais (esta informação foi recolhida através dos dados obtidos no exercício sobre “as minhas competências”). Com efeito, verificou-se junto dos participantes, uma forte predisposição laboral.

Pode-se constatar na seguinte citação: “Pronto como estava desempregada e o mercado de trabalho está tão negro, tão negro por todo o lado e, estava mesmo desmoralizada, mas como gosto da formação (do BC), aqui fiquei “um bocado para cima”, com uma esperança de integração no mercado de trabalho, nomeadamente através das empresas de inserção, que falamos nas sessões do BC. Apesar dos meus 45 anos, mas acho que tenho mãos para trabalhar e consigo” (8/2).

A participação no BC permitiu obterem um maior conhecimento sobre o mercado de trabalho, as condições de acesso à formação profissional, os programas e medidas disponíveis pelo IEFP, quer em matérias de emprego quer ao nível das modalidades da formação profissional, bem como sobre o reconhecimento dos seus saberes adquiridos (RVCC escolar e profissional). Tendo em consideração as exigências por parte das entidades empregadoras, o grupo reconhece a importância de concluírem o 9º ano, pois também será uma forma de se sentirem mais valorizados. Neste contexto surge um discurso entre os participantes que de forma persuasiva querem demonstrar que não será difícil concluir o 3º ciclo do ensino básico, para quem já frequentou o 8º ano e tem conhecimentos de informática na óptica do utilizador.

É apresentada uma sugestão, no seguinte exemplo:

“Porque não fazer o RVCC na escola da Baixa da Banheira. Pois já tem a frequência do 8º ano.

“Já tem um curso de computadores e tudo!

É meio caminho andado”

Acrescenta ainda, referindo a sua disponibilidade: A partir das 17 H está disponível, devia de aproveitar”, afirma a colega (4/25).

Na dimensão referente às vagas existentes, há dificuldade de inserção devido ao factor idade e habilitações literárias, bem como na limitação apresentada pelos participantes para se deslocarem para outras localidades, a fim de acederem a percursos de formação. Estes resultados encontram-se associados à realização de um exercício numa das sessões do BC. Assim, pelas opiniões emitidas a partir dos participantes,

constatou-se a inexistência de vagas para emprego (poucas empresas existentes neste momento na zona de residência). Contudo, verificou-se uma resistência à mobilidade geográfica, no sentido de procurarem emprego em regiões mais distantes da área geográfica.

As empresas de trabalho temporário/recrutamento e de selecção não foram consideradas pelos sujeitos como um local de escolha, porque as ofertas de emprego são para escassos períodos de tempo, o que não lhes interessa muito.

Manifestaram interesse em obter mais conhecimentos técnicos em determinadas áreas, mas isso implicaria fazer cursos de formação profissional, noutra localidade e, para alguns, esta situação foi considerada como impedimento à consecução dos objectivos da etapa inerente ao seu itinerário sócio-profissional. A possibilidade de fazerem formação profissional implicaria a deslocação para outro concelho (Seixal, Setúbal ou Lisboa). No caso do elemento seis, que apresenta muita experiência na área de acção educativa, recusou-se a integrar um processo de reconhecimento de competências por via da experiência porque tinha que se deslocar para o RVCC do Seixal. Um exemplo, afirmado pela filha da candidata: “diz que eu sou uma pessoa muito acomodada porque eu não vou para Setúbal ou Lisboa” (6/8).

Foi identificado por todos os participantes, um outro factor de obstrução ao mercado de trabalho: a idade. Lamentavelmente este aspecto tem causado um sentimento de revolta e desvalorização por parte dos sujeitos desempregados. Referem o seguinte:

Com 37 anos começa a ser complicado em adquirir um trabalho, é complicado. Ainda é muito cedo para a reforma!!!!!!” (4/3).

O grupo anuiu a célebre frase: “cedo demais para a reforma e velho demais para o trabalho”. Os participantes apresentam uma percepção, por parte das entidades empregadoras, na forma como os vê: inutilidade dos seus préstimos.

As habilitações literárias apresentadas no momento pelos participantes podem igualmente significar uma barreira no acesso a um emprego pretendido (para além da idade apresentada). A ideia de adquirirem uma formação profissional, também poderá ajudar na obtenção de um emprego. O facto de apresentarem um índice muito baixo de escolaridade também foi apontado, pelos candidatos, como um obstáculo. Refere, uma

candidata que: “quando apresento a minha inscrição para o emprego coloco sempre 9º ano incompleto” (7/13).

O reconhecimento dos recursos e dos obstáculos dependem pelo menos, em parte do modelo de vida dos sujeitos, isto é, dos seus valores, das representações que tem sobre si próprio (auto-estima, auto-conceito) bem como do seu meio envolvente. Atendendo a que sempre conseguiram emprego na sua área de residência e pelo facto de permanecerem na situação de desemprego prolongado, sentem-se acomodados, recordando com alguma nostalgia a situação de trabalho anterior. Pelo facto de disporem de mais tempo, os participantes; têm desde então, organizado os seus tempos livres em função dos seus familiares, pelo que não tem conseguido ficar muito distantes dos filhos, netos e sogros de quem cuidam.

A candidata seis prefere aguardar as oportunidades de ficar novamente numa situação de trabalho precário, desde que fique próxima das suas duas filhas (com 17 e 9 anos). Afirmo pela citação: “O BC foi útil. Não acrescentei muito mais, porque eu ainda não fiz utilidade.

Aprendi, mas ainda não fiz nada” (6/6).

“Estou disponível. O que eu preciso agora é de ter um emprego para poder ajudar a família, porque a minha filha vai candidatar-se à faculdade e preciso de dinheiro para a ajudar. Não dá para o fazer só com um ordenado do marido” (6/19).

Foram ainda designadas no que se refere ao meio envolvente, as limitações existentes na região onde habitam, verificando-se um número de pessoas que procuram o mesmo emprego, porque de facto, na realidade existem poucas vagas disponíveis localmente. “Parece que vai haver mais despedimentos das auxiliares de acção educativa, de pessoas que já estão há 6 anos a trabalhar nas escolas” (8/14).

Não existem concursos públicos de momento. Talvez, devia tentar saber o que se passa junto da Câmara Municipal do Barreiro” (8/15).

Quando referidas as alternativas quanto à criação de oportunidades para emprego, sugere-se a utilização da rede de contactos pessoais, como fonte de informação no apoio à reinserção profissional. Constatou-se a preferência pelo contacto directo com as pessoas amigas e conhecidos, em detrimento do envio de candidaturas espontâneas, como prática de procura activa de emprego. Alguns participantes consideraram, igualmente, o contacto directo com as empresas, como uma prática viável para a demanda de emprego. Os intervenientes como se sentiam altamente motivados

para a inserção no mercado de trabalho e porque se sentiram bem ao participarem no BC, gostariam de continuar o treino das técnicas de procura de emprego. Têm por hábito consultar alguns anúncios nos jornais, aos quais respondem e, por vezes, solicitam ajuda junto dos amigos, no sentido de obterem informações sobre possíveis vagas para emprego.

Em relação à rede de relações de contactos, esta foi explorada por via das actividades realizadas, incidindo sobre as técnicas de procura de emprego, designadamente, a simulação de uma entrevista de emprego na presença de um responsável de uma entidade patronal, tendo sido registados os aspectos bem conseguidos e os aspectos a melhorar.

Assim, foi referenciado pelo COP, o conceito de atitude e comportamento, conduzindo o grupo à reflexão sobre questões inerentes aos processos da comunicação interpessoal. Em suma, foram afloradas mais um conjunto de técnicas relacionadas com a atitude a adoptar na procura activa de emprego, com intuito de poder ajudar cada participante na identificação de estratégias para a inserção profissional.

É apresentado um exemplo face à postura a adoptar perante o momento de entrevista (procura activa de emprego). “Quando estamos à procura de emprego – Sim, porque nós vamos oferecer os nossos serviços.

Não vamos pedir nada a ninguém. Mais um cuidado para pensarmos: quem sou eu? Porque quando vou à procura de trabalho, tenho que ter o cuidado de oferecer aquilo que eu tenho, quem sou eu, de facto?!” (7/9).

Desta forma, a abordagem das redes relacionais não foi exclusivamente orientada para a estratégia das técnicas de procura de emprego, mas sobretudo, como um meio para se reflectir sobre o conhecimento e aprendizagem do funcionamento dos circuitos de informação, nomeadamente, o meio de abordagem ao meio envolvente, no que respeita aos sectores de actividades em expansão ou em extinção.

A partir da exploração das suas competências relacionais e comunicacionais, conforme apresentado na categoria do relacionamento interpessoal, foi possível treinar o momento para a realização de uma entrevista com um responsável na admissão de pessoal numa empresa. Neste contexto, foi referenciado o seguinte:

“também foi importante falar sobre o curriculum, como ir à entrevista e fazer a simulação da entrevista, aprender como conversar com um patrão. Preparar o momento da entrevista para estar mais à vontade para esse momento decisivo para ficar na vaga de emprego. Estar mais à vontade para a negociação das condições” (4/6).

Representações sobre a situação de desemprego

Em relação às “representações sobre a situação de desemprego”, cada um dos participantes, identificou alguns comportamentos de acomodação, receios, cepticismo, mas também, algum optimismo.

A noção de “estar desempregado” foi assumida de igual forma por todos os participantes. Em primeiro lugar, é classificado como o “estar privado da fonte de rendimento”, como se pode observar no exemplo, afirmado por todos os elementos do grupo: “É complicado. É terrível. Não se tem ordenado. Não se tem dinheiro para nada”.

Igualmente reconhecida como sinónimo da perda de vínculos com a sociedade. Identificou-se um sentimento de privação, isto é, um impedimento para participarem na vida económica do país (Guichard, 2005). É também referido: “É querer ter a nossa independência e não a temos” (1/19). Dito, com algum sofrimento: “Temos que depender de tudo e de todos” (7/19). Todavia, conseguem falar com os seus amigos e familiares sobre a situação em que se encontram e reconhecem que estar empregado é sinónimo de realização pessoal e estabilidade emocional.

Em relação à possibilidade de obterem uma oportunidade para trabalho, os participantes defendem que estar no sítio certo, no momento certo é fundamental para a concretização da inserção no mundo do trabalho. De salientar o facto de terem identificado os seus conhecimentos e experiências de trabalho anteriores como suficientes para uma possível integração no mercado de trabalho. As últimas experiências adquiridas foram sentidas como marcantes. Recordam que o que mais gostaram nas experiências de trabalho anteriores, foi o convívio com os colegas, a remuneração obtida, a autonomia, a eficácia no que faziam e aprendiam, o contacto com crianças (porque uma das funções desenvolvidas era como auxiliar de acção educativa) e o facto de poderem concretizar uma tarefa até ao fim.

Verificou-se ainda que os candidatos sentem de forma bem marcante, as desvantagens de se encontrarem na situação de desemprego. Assumiram encontrarem-se nas “frangas” da sociedade, levando-os à exclusão social, onde o reingresso ao mercado de trabalho se fará com maiores dificuldades, devido essencialmente a dois factores: a idade e a situação de desemprego de longa duração.

Quanto mais tempo de desemprego, maiores as dificuldades na reinserção profissional, como foi afirmado, de forma muito angustiante, por:

“Sim, eu já estou desempregada há 3 anos”. (7/21).

“Eu estou há 5/6 anos” (1/21).

Quando encontram algumas oportunidades de trabalho, é sempre em situações precárias, como relatado:

“Pois isto por vezes é assim: temos os empregos/tarefas que os outros não querem.” (1/3).

No seio de tanta insatisfação e sentimentos de injustiça, a candidata que se encontra desempregada há mais tempo apresenta um juízo de valor:

“Até nós não somos certos!” (1/15).

Reforçando o ponto de vista da colega, surge mais um comentário expressando as dificuldades sentidas:

“É complicado.

É terrível.

Não se tem ordenado, não se tem dinheiro para nada. Principalmente, o pior é ter que depender dos outros”. (7/19).

“Acaba a pessoa por se isolar e não sair de casa” (7/20).

No fundo, quer os desempregados, quer as pessoas destituídas de um estatuto profissional sentem-se humilhadas, constituindo assim, uma nova forma de exclusão social (Schnapper, 1998). Quando se pensa ainda, nas formas atípicas ou flexíveis de emprego, ressalte-se que aumentam cada vez mais e abrangem todos os indivíduos, independentemente, das suas qualificações. Na realidade o que se verifica é a inexistência de vagas disponíveis para todos no mercado de trabalho.

Contudo, o trabalho continua a representar e parece ser, um instrumento poderoso de autonomia e de integração psicossocial, condicionando a relação com os amigos, a cultura e o lazer. A actividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importantes, fundadoras do sentido para a vida humana (Rifkin, 1996).

Como se pode verificar nos comentários apresentados é de atribuir ao trabalho um papel central na vida do sujeito.

Apesar das adversidades apontadas, saliente-se algumas atitudes mais optimistas, quando referido por um participante (com 50 anos), ter-se tornado autodidacta, procurando diariamente leituras, em casa, através da Internet.

Um outro participante, referiu a participação no BC como uma alternativa enquanto o emprego não surge, afirmando: “Ou então estamos a tirar aqui um *curso*, como estamos desempregados, vir até aqui já é uma ocupação” (4/20).

O trabalho realizado ao longo BC permitiu-lhes pensar, planear e agir em consonância com o seu projecto de vida e com os seus desejos.

Quando se pensa na noção de “estar empregado” foi unânime a opinião dos sujeitos. Defendem que o trabalho confere um estatuto social, dando ao sujeito um sentido de dignidade levando os outros a respeitá-lo. Estar empregado é ter a sua independência, pois “têm que depender de tudo e de todos” (7/19).

Pelos dados apresentados, a actividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importantes e fundadoras da atribuição do sentido para a vida humana. O convívio com os colegas enquanto trabalhavam foi considerado como muito importante, tal como agora, ao participarem no BC.

Os participantes desta investigação referem ainda, a importância do emprego como patamar central e basilar para a sua autonomia e independência pessoal. Foi reconhecido como fonte principal de estima de si e para com os outros.

Ter emprego, transmite a sensação de “ficar completo” (a pessoa fica preenchida), ou seja, permite-nos ter estabilidade económica. Este foi um comentário verbalizado pelo grupo, na última sessão do BC, no momento em que se fazia a avaliação do trabalho desenvolvido.

O emprego foi caracterizado como a possibilidade de realização pessoal e profissional, sendo também, uma forma de criar independência económica e familiar, de reconhecimento social, em que o sujeito se sente como um membro activo e participativo da sociedade.

De realçar, neste estudo, o papel da família que foi considerada como um factor de primazia em relação ao trabalho. Encontramos uma semelhança com estudos anteriores, revelando que o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de autonomia e de integração psicossocial, mas é a família que se sobrepõe à dimensão profissional (Coimbra & Gonçalves, 2002).

Contudo, a vida contempla outros valores, para além do trabalho remunerado, poderá também ser enriquecida com outros investimentos, nomeadamente, os tempos livres, actividades culturais e sociais (Laville, 1999, in Coimbra e Gonçalves, 2002). Verificou-se junto dos participantes, a necessidade de encontrarem momentos para cuidarem de si, através da realização de actividades desportivas, por exemplo: “Estive

agora num sarau de ginástica. Há bem pouco tempo, eu participei e era *cota* no seio dos outros elementos” (7/14).

Outra situação: “Estou na escola, no RVCC, das 18,30 às 21 H” (5/14).

Um outro aspecto de destaque: uma participante desenvolveu características de autodidacta, explicando que tem feito pesquisas para encontrar emprego na Internet, como atesta: “...Sim, ler uns livrinhos na Internet, que é o que eu faço” (7/20).

Reconhece a importância de actualizar informações, dado que tem perdido o acesso a muita informação, pelo facto de estar afastada do mercado de trabalho há mais de dois anos. Outra alternativa apresentada: “Andar num curso de computadores” (5/21).

Respostas do serviço público de emprego

Esta categoria representa a imagem que os candidatos detêm acerca do serviço prestado pelo Centro de Emprego (CE), nas intervenções apresentadas ao longo da inscrição para emprego.

O CE foi reconhecido pelos vários elementos como tendo um papel muito central e único na procura de emprego, por parte dos sujeitos intervenientes. Foi também identificado e reconhecida a existência de uma boa relação com o CE, pois em momentos anteriores à realização do BC, os candidatos obtiveram uma resposta favorável conducente à resolução dos seus problemas na altura. Como exemplo de uma resposta do CE, tida como satisfatória: “Eu senti-me apoiada quando estava no POC, quando fui para o Hospital do Barreiro.

Eu estava mesmo aflita. Andava quase a passar-me para o outro lado, quase de certeza. A pessoa (o técnico de emprego) que me atendeu viu-me aflita. Foi mesmo. Porque tinha as minhas duas filhas a estudar no 12º ano. O meu marido com um ordenado muito pequeno. Isto foi à coisa de seis, sete anos. Fiquei então mais ou menos 6 meses num POC – carenciado, no Hospital. Depois fiquei com contrato de trabalho pelo Hospital e, depois um ano a receber SD. Mais tarde integrei um POC de subsidiados (7/21).

Neste exemplo, a candidata apresenta a sua situação passada e, neste contexto o COP, a apresenta os programas disponíveis no IIEFP, com vista à resolução do seu plano pessoal de emprego.

Quanto aos serviços prestados pela colocação, é também apresentado um exemplo muito recente. De destacar o que foi acordado entre todos no início do programa, a necessidade de observarem as ofertas de emprego disponíveis no CE, todos os dias em que se deslocavam para as sessões do BC. A procura activa é importante, porque como existem muitos candidatos a deslocarem-se ao centro de emprego do Barreiro diariamente, as ofertas que se encontram disponíveis (de momento não são muitas), acabam por ser apresentadas a todos aqueles que se deslocam ao CE. Por tal, verifica-se, por vezes, não ser necessário convocar os candidatos através de uma selecção no ficheiro. No fundo, quem passa mais vezes no CE, terá mais oportunidades. Ficar em casa à espera não é solução, excepto se o sujeito tiver condições para acesso à Internet.

Outra situação, como apresenta o elemento oito: “Já me chamaram para uma oferta de emprego, num lar, no Cabeço Verde. Os primeiros quinze dias eram para trabalhar só à noite. Seria para fazer três meses de trabalho. Os meses de Verão” (8/18).

Nesta oferta, com as características apresentadas, isto é, trabalhar à noite e/ou por turnos na área de geriatria é muito difícil encontrar candidatos disponíveis para trabalharem neste tipo de horários.

Mais uma situação: “Estava num POC subsidiado. Entretanto, surgem as empresas de inserção através da RUMO e Câmara do Barreiro, com o apoio do CE e, assinei contrato de trabalho que durou 2 anos. (Isto lá vão cinco anos)” (6/22).

Todavia, existe uma (apenas) opinião contrária, que diz o seguinte:

Quando vinha aqui era uma grande “chachada”, conversa para aqui e conversa para ali.

“Nada acontecia”. “Nunca fomos apoiados até agora” (4/21).

Apesar das poucas ofertas de emprego existentes no CE, verificam-se algumas dificuldades, por vezes no ajustamento entre a procura e a oferta de emprego, porque os candidatos não apresentam disponibilidade para trabalharem em determinados sectores profissionais como na hotelaria/restauração e no comércio/vendas, cujos horários de trabalho são repartidos ou por turnos, exigindo também a disponibilidade para trabalharem aos fins-de-semana. Muitas vezes, devido às suas responsabilidades familiares, não é possível aceitarem as ofertas disponíveis. Sobretudo as mulheres, pois

acumulam as responsabilidades e os seus papéis como mães e recusam algumas alternativas.

Exemplo recordado pelo elemento seis, valorizando o trabalho prestado no momento, com a sua participação no BC: “Foi útil.

Vejo hoje que perdi algumas oportunidades para emprego, por não querer ir para longe. Como não conheço muito bem o meio, porque eu vim do Alentejo há 10 anos, logo para a Quinta da Lomba. Ao fim de semana vou sempre para o Alentejo com o marido” (6/5).

Dado que foi apresentado uma grande resistência por parte de uma candidata, em poder trabalhar num local afastado de sua residência, colocou-se a hipótese de trabalhar num outro local, como por exemplo, na Baixa da Banheira ou na Moita. Responde: “Desenrascava-me. Aprendia. Mas como fica aqui na zona, não conhecia nada, eu teria de aprender a ver os autocarros “ (6/6).

Entretanto recorda uma situação passada.

“Poderia ter ficado numa oferta de emprego para a Gertal e continuar a trabalhar, ficando nos quadros da Gertal, mas recusei, para ficar aqui mais perto de casa. Foi uma oportunidade que eu acho que perdi” (6/22).

Uma vez identificados e reconhecidos pelos candidatos os obstáculos que dificultam a reinserção profissional, é importante rentabilizar e utilizar os recursos pessoais na solução das dificuldades.

Os serviços de emprego também têm um papel importante para alertarem os sujeitos desempregados e, por isso, afastados do mercado de trabalho há muito tempo, sobretudo os DLD, no que diz respeito, às mudanças verificadas e novas modalidades do mercado de trabalho. O apoio prestado pelos técnicos de acompanhamento, como no caso dos COP, deverá ser no sentido de desenvolver as atitudes e os comportamentos para gerir a incerteza.

Assim, a definição dos itinerários sócio profissionais são um momento importante porque remete para a necessidade de reflexão e criação de alternativas ao emprego. Foi uma segunda sub-categoria identificada dado que os candidatos no final do programa, após o processo de reflexão realizado por cada um, mediante a dinâmica e vivenciada em grupo, desenharam um projecto, com vista ao reajustamento do plano pessoal de emprego.

De salientar as seguintes etapas propostas pelos candidatos:

- Reconhecimento de competências para certificação escolar (obter equivalência ao 9º ano) (8/27);
 - Obter conhecimentos de informática;
- Concluir o 9º ano (1/27),
- Educação e formação de adultos Básico 3 na área de geriatria (obter qualificação e equivalência escolar) (7/28),
 - Colocação (6/28), entre outros.

De realçar que um mês após o final do programa, constatou-se o seguinte: um participante celebrou contrato de trabalho, numa *empresa de inserção* (programa de emprego destinado aos desempregados de longa duração) e outro ficou integrado no mercado de trabalho, através de uma oferta disponível no CE.

Um terceiro candidato conseguiu emprego através das ofertas apresentadas pelas empresas de trabalho temporário (entidade fabril).

A candidata integrada no programa ocupacional, após ter terminado este período de trabalho, oficiou um contrato de trabalho a termo certo (6 meses), na Instituição em que se encontrava.

Projecto profissional

No início do processo pretendia-se saber se os candidatos apresentavam um projecto definido, ou não, com vista à possibilidade de integração no mercado de trabalho.

Verificou-se que de uma forma geral, que todos os participantes apresentavam grandes expectativas quando assumiram participar no BC, verbalizando inicialmente a utilidade do mesmo, no sentido de os poder apoiar na auto-avaliação das suas capacidades e interesses, por via de uma reflexão conjunta em grupo, com a presença do conselheiro de orientação profissional, que assumiu o papel do investigador, simultaneamente ao de COP “a Dr.ª pediu para ter tudo organizado” (4/11).

Os sujeitos reconheceram a importância do BC como um recomeçar, no sentido de se sentirem seres únicos e com muito valor. Importa realçar, o feedback apresentado pelos familiares, no sentido de sentirem o quanto os participantes se sentiam bem, pois o BC era motivo de diálogo em casa, resultando uma satisfação pela integração no

programa. De mencionar alguns comentários bastante significativos. Por exemplo: “Feedback dado pelos outros: a malta nova (os filhos) dizia que estávamos bem.

Comentários de filhota: Oh mãe, já está a falar outra vez” (8/15).

Uma outra referencia: “O meu marido e filhas afirmavam: “vai em frente, dizia-lhe a filha, se gostas, pensa bem na tua vida” (8/7).

No decorrer do BC, foi sempre possível falar sobre a vida de cada um, relativamente ao seu passado, como no caso do elemento sete: “Comecei a trabalhar aos 16 anos sozinha, todo o dia sem horas, aos fins-de-semana também” (7/12).

Durante a participação no BC, a maioria dos participantes pensaram e construíram um plano de acção, com intuito de iniciarem mais uma etapa da sua vida profissional e pessoal, a curto e médio prazo. O participante que conseguiu emprego, após a conclusão do BC, afirma: “Agora estou a adquirir uma nova experiência: nunca fiz. É mexer com um camião de auto-bombas (4/3).

Outro elemento refere a possibilidade de desenvolver uma actividade que lhe permite uma plena realização pessoal e profissional: “Eu gostaria de fazer os trabalhos de artesanato e trabalhar noutras coisas. Não estou a dizer que ia tirar um lugar a outra pessoa” (1/17).

De referir ainda que os projectos profissionais, traçados pelos sujeitos, configuram-se muitas vezes, em função da posição social ocupada do seu grupo de pertença, tal como descrito na teoria de desenvolvimento vocacional de Linda Gottfredson (1981, in Guichard, 2002). Ainda de acordo com este autor, os sujeitos limitam-se a trabalhar de acordo com o que está disponível para o seu nível de habilitações escolares e profissionais; não escolhem o que pretendem fazer. Como exemplo, temos mais um testemunho apresentado da seguinte forma: “Preciso de arrumar ideias e o tempo tem sido pouco porque tenho estado a resolver coisas para os outros (refere-se à família). Quando partir para esta, tenho que por os outros de lado e, tenho que partir para mim” (1/2). Neste caso a candidata sente-se um pouco revoltada com a situação em que se encontra, a viver um momento de grande tensão psicológica. Reconheceram que, apesar de tudo, continuam a trabalhar, no seio do seu ambiente familiar, mas sem vencimento. De uma forma quase instituída, surgem outras alternativas ao emprego, trabalhando para a família, nomeadamente, a cuidar e tratar dos sogros, filhos (as) e neta. No fundo, têm desenvolvido funções domésticas a tempo inteiro.

Relativamente à noção de “projecto”, uma vez mencionada neste estudo, considera-se pertinente abordar o seu sentido, de acordo com Boutinet, no prefácio a *Antropologia do Projecto* (1990) cuja designação foi atribuída como uma “espécie de magia verbal”, onde tudo parece caber. Instalou-se ao longo deste processo um caminho para a construção de um sentido. A redescoberta das suas potencialidades mobilizou os conhecimentos anteriores de forma a criarem novos projectos.

Emerge assim, uma possibilidade como é apresentado a seguir: “Um dos meus projectos era fazer a matrícula na escola, para voltar a estudar à noite.

Ou com alternativa, fazer um curso de apoio ao idoso com equivalência escolar. Fazer um curso de formação qualificante, com vista à reconversão profissional” (2/7).

Mais uma possibilidade: “Pretendo apostar nas feiras de artesanato e exposições para expor os trabalhos já realizados” (1/2).

Fazendo referência à pedagogia de projecto, definida por Boutinet (1990), em que os sujeitos se tornam actores sociais e, ao fazê-lo, apoiam-se numa filosofia da experiência que não separa a teoria da prática. Deste modo, a pedagogia do projecto apresentou-se ao longo deste trabalho empírico como pedagogia da apropriação e ter sido considerado como momentos de grande riqueza individual. Com efeito, foi uma fase de verdadeiro investimento pessoal para os candidatos, pois sentiram-se reconhecidos pelo que são, apresentando motivação, capacidades, gosto e interesse para a realização dos seus projectos profissionais, no futuro.

Constatou-se que uma candidata, no final do programa, manteve a mesma postura face ao seu projecto de vida. Reconheceu o quanto foi útil ter participado no programa, referindo inclusive: “Aprendi, mas ainda não fiz nada”, (6/6). Pensava em trabalhar numa escola como auxiliar de acção educativa, como fazia anteriormente, por curtos períodos de tempo (duas horas de manhã e duas horas à tarde). Foi avaliada a hipótese de obter o reconhecimento das suas competências profissionais neste ramo, dado possuir muita experiência. Recusou a proposta, porque não gostaria de se deslocar para o Seixal (RVCC Profissional do Seixal), a fim de reconhecer as suas experiências adquiridas por via da sua prática profissional.

CONCLUSÕES

O estudo desenvolvido desencadeou, para o investigador, uma reflexão no contexto dos novos desafios no campo de actuação das ciências da educação. De acordo com Canário (2003), «todo o trabalho de investigação representa uma resposta, directa ou indirecta, a uma “procura” social» (p.16). Defende, ainda que: “as respostas são mediadas por um trabalho que incide sobre as interrogações de pesquisa que resultam da transformação dos objectos sociais em objectos científicos” (p.16). Analisar os fenómenos sociais, à luz dos modelos da aprendizagem dos adultos, numa perspectiva de desenvolvimento, apresenta um contributo para a compreensão da transformação da pessoa na sua totalidade (Daloz, 1986; Boyd e Myers, 1988; Mezirow, 1990; in Solar & Danis, 2001).

Assim, as ciências da educação são de facto, um “caminho” para dar uma resposta à “procura social”, pois “formalizam processos de reflexividade social, permitindo à sociedade pensar-se a si própria” (Canário, 2003, p. 16).

A intervenção das ciências de educação não se situa apenas nas práticas profissionais dos educadores e professores, mas dada a natureza da sua epistemologia permite uma articulação com as esferas de outros campos disciplinares, como no caso da Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras, centrada, igualmente, nas dimensões do emprego e formação dos adultos.

A aprendizagem, quando entendida como um processo global, acaba por se configurar como um recurso capaz de contribuir para a atribuição de um sentido biográfico aos percursos individuais, em qualquer das suas fases. Possibilita, também, a identificação das dimensões culturais que, na vida adulta, permite a cada pessoa definir a sua trajectória, formativa e profissional. (Dominicé, 1999).

Assim, cada sujeito pode participar numa reflexão teórica sobre as suas potencialidades, a sua própria formação e os processos através dos quais ela se dá a conhecer. A noção de experiência, neste contexto, apresenta-se como o cerne da questão para potenciar a aprendizagem individual. A reflexão e a apropriação dos conhecimentos por parte dos sujeitos leva à construção de um sentido sobre o momento vivido.

De salientar ainda, o efeito auto-formativo que o trabalho de terreno encetou junto conselheiro de orientação profissional; como resultado da sua intervenção numa linha indutiva. Desencadeou no investigador, simultaneamente no papel de COP, uma nova atitude para valorizar e demonstrar a importância da utilização do BC, com os adultos desempregados, não apenas em situação de desemprego de longa duração (DLD), mas para aqueles que se encontram sem grandes expectativas face ao mundo do trabalho e que não reconhecem as suas próprias potencialidades.

Assim, pelo que foi vivenciado, o COP adoptou como prática, a possibilidade da implementação deste programa, com novos grupos de adultos desempregados. Recentemente, foi possível uma articulação directa com o Centro de RVC local, de forma a dar continuidade ao trabalho encetado pelo BC.

Ao longo do acompanhamento dos participantes desta investigação e através da observação participante, em conformidade com o enquadramento teórico do estudo, foi possível recolher dados de ordem cognitiva e afectiva (Abreu, W., 1994, *in* Canário, 2003). No final de cada sessão, existia uma actividade de reflexão que os candidatos expressavam num pequeno registo escrito e por vezes, verbalmente, os sentimentos emergentes e o reconhecimento dos seus saberes. Mediante a realização das dinâmicas de grupo, também, foi possível observar a comunicação não verbal dos sujeitos.

O trabalho desenvolvido permitiu o desencadear de dinâmicas de auto-conhecimento nos sujeitos do estudo e no investigador, pelo que se apresentam em seguida os pontos de maior destaque.

O (*in*) esperado percurso dos sujeitos no Balanço de Competências

A partir do trabalho de terreno desenvolvido, “procuram-se resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a aspectos da vida”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 293).

Da leitura dos dados destaca-se a emergência da dimensão formativa do processo do BC, o reconhecimento das suas capacidades e aprendizagens e a auto-valorização da imagem dos sujeitos. Estas três dimensões ajudaram os sujeitos a ultrapassarem a visão negativa que detinham sobre si próprios, pelo facto de se apresentarem numa situação de desemprego. A visão negativa deu lugar à valorização pessoal e profissional.

De registar, efectivamente, a mudança de uma representação mais negativa acerca da situação de cada desempregado, para uma óptica mais promissora.

Converge com esta perspectiva Couceiro, (2002) quando afirma que:

“O reconhecimento pessoal é gerador de empowerment (atribuição de poder) não só porque o sujeito se reconhece num outro patamar, mas porque o torna potencialmente capaz de transferir essa competência para outros contextos e situações. Além disso, torna o sujeito capaz de, fundado em si mesmo, fazer prova do seu saber, de aceder ao reconhecimento social” (p.49)

Registaram-se vários momentos de reflexão e de participação activa ao longo do BC. Os sujeitos foram construindo uma concepção mais ampliada e diferenciada da sua realidade, tornando-se mais motivados e mais capazes de agir. (Poulin, 2001; Azevedo, N., 2004).

Segundo Levy-Leboyer (1993), as competências reconhecidas potenciam um sentimento de segurança propício à mobilização dos saberes (de onde emergem atitudes pró-activas). Denotou-se uma atribuição do poder, reconhecido pelo próprio, levando o sujeito ao auto-conhecimento, à auto-formação, tornando-se mais activo e envolvido na prossecução dos seus objectivos pessoais e profissionais. Este processo, ou seja, o BC, resultou sobretudo na identificação das experiências vividas por cada um. O sujeito aprendeu a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e, a tornar-se mais autêntico. Encontra-se respostas atribuídas pelos mesmos, que revelam uma enorme satisfação como por exemplo: “valeu a pena!”, “sim...valeu a pena a participação no BC!”, é ótimo! É um despertar; aconselhava que fizessem...”.

O final do processo, permitiu assumir que a realização do BC durante o momento do desemprego é de grande utilidade, sendo considerado pelos participantes como uma actividade criativa, onde emerge a capacidade de se apropriarem do seu próprio percurso pessoal e profissional, mediante a reflexão conjunta, tendo desencadeado, simultaneamente, um processo de crescimento individual.

O BC é, igualmente, identificado como um momento de lazer e de convívio, pois, de uma forma harmoniosa foram apreendendo alguns aspectos da sua vida, favoráveis ao encetar de uma nova etapa de vida. Segundo a perspectiva de Josso (1991), a formação apresenta duas correntes, das quais, uma radica no processo de mudança e a outra, no projecto de vida do adulto, atribuindo-lhe um sentido próprio.

O método de trabalho utilizado, subjacente ao BC, permitiu deste modo, desenvolver uma mudança na relação com o saber, não incidindo apenas numa transmissão de

informação e de conhecimentos, mas sim na possibilidade de caminhar no sentido da construção do saber, ou seja, atribuindo um sentido às experiências passadas.

O recordar de várias capacidades “adormecidas” foi testemunhado de forma surpreendente. Neste contexto, as práticas da orientação profissional, desenvolvidas no contexto do desemprego de longa duração, podem transformar as vivências do sujeito/actor e autor do seu projecto de vida.

Quanto às estratégias utilizadas, nomeadamente a realização de dinâmicas de grupo, os participantes valorizaram os aspectos inerentes às capacidades de relacionamento interpessoal. Neste sentido, o processo decorrido tal como afirmado pela candidata: “Ajudou-nos a perceber que apesar das idades, há que ter esperança. Sinto que sei trabalhar como qualquer outra pessoa” (7/6). De uma forma informal, o processo apresentou alguns resultados para os sujeitos. É notório a satisfação, motivação e envolvimento por parte dos candidatos, pois, reconhecerem as suas capacidades e acreditaram neles próprios, pelo que o sentimento desespero ou apatia deu lugar ao optimismo.

Os participantes do BC sentiram-se desta forma, dignificados e reconhecidos pelo que são efectivamente (e que julgavam não ser ou ter), como preconiza Pineau (1991), pois é um processo que permite apoiar-los na conquista do espaço que perderam.

Por outro lado, a reflexão sobre o presente estudo poderá ter contribuído, igualmente, para o reconhecimento e valorização deste programa de orientação profissional, muitas vezes, negligenciado.

Quanto aos serviços de emprego, estes foram reconhecidos pelos candidatos como um local de apoio na fase de “transição”. Schlossberg (1984, in Guichard 2005, p. 15) define “uma transição como um acontecimento que pela sua presença ou ausência, afecta de maneira notável o quotidiano do sujeito (nas suas relações, rotinas, nas suas crenças e papeis)”. Neste contexto, os sujeitos, foram ajudados a fazerem uma revisão das suas representações. Verificou-se que no início do processo, o sujeito descurava, por completo o seu valor enquanto profissional. Foi perante o confronto com as suas potencialidades, devidamente identificadas e reconhecidas, que conseguiu reflectir sobre as suas potencialidades. Por conseguinte, o trabalho desenvolvido no BC proporcionou aos candidatos desempregados um sentimento de maior estima de si.

Deste modo, avaliaram de forma positiva os serviços prestados pelo Centro de Emprego reconhecendo que a missão do IEFP passa também pelo acompanhamento sistematizado e personalizado (sob uma responsabilidade cívica e social) dos sujeitos nesta etapa da vida.

De salientar ainda, que a responsabilidade do CE, não passa apenas pela colocação no mercado de trabalho, tal como continua a ser conhecido e conotado pelos órgãos de comunicação social, inclusive, como o “Fundo de Desemprego”. Relativamente à utilização deste conceito, não se tem a intenção criar algum desconforto com esta designação “Fundo”. Pretendeu-se, sobretudo, que esta fase de transição (o desemprego) fosse acompanhada o mais adequadamente possível, respeitando-se a individualidade de cada adulto.

Tendo em conta os dados emergentes ao longo da investigação, poder-se-á fornecer alguns elementos de resposta à questão de pesquisa que esteve na base do estudo empírico e que deu origem ao fio condutor de toda a investigação: *em que medida o BC, no contexto da orientação profissional é um instrumento potenciador na reorganização da vida pessoal e profissional dos desempregados?*

A rede de contactos pessoais foi valorizada, incrementando a possibilidade de criarem mais oportunidades de emprego. Facultou igualmente, um melhor conhecimento sobre o mercado de trabalho, as ofertas e modalidades formativas, bem como, a possibilidade de acederem a processos de reconhecimento, validação e certificação das competências escolares e/ou profissionais.

O processo do BC potenciou, igualmente, atitudes pró-activas e de confiança. Saliente-se que dois candidatos conseguiram integração no mercado de trabalho (um mês após a conclusão do BC).

Quanto ao mercado de trabalho os candidatos expressaram uma representação bastante negativa, tendo em conta as condições de precariedade apresentadas.

O trabalho desenvolvido a partir do Balanço de Competências foi fruto das vivências dos desempregados, bem como do conselheiro de orientação profissional. Poder-se-á assim afirmar de acordo com Dubar, (1997), que

“ As identidades sociais típicas não são, nem expressões psicológicas de personalidades individuais, nem produtos de estruturas económicas que se impõem a partir de cima, elas são

construções sociais que implicam a interacção entre trajectórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (p.239).

Algumas mudanças na forma de encarar as práticas da OP

Quando pensamos na realidade psicossocial dos indivíduos em situação de desemprego, impera a necessidade de se pensar, igualmente, nas práticas da OP, numa perspectiva do sujeito ao mesmo tempo pessoal e profissional. É pois desejável que haja um acompanhamento personalizado, considerando a pessoa na sua totalidade, com os seus recursos e obstáculos.

A intervenção do BC deverá pois, desenvolver-se numa linha de criação de oportunidades para os sujeitos reconstruírem a sua relação com o mundo, enquanto pessoa e profissional, através de outras dimensões ou sub-sistemas de actividades extra-profissionais, que estejam relacionadas com o sistema pessoal no seu todo e não apenas com a dimensão vocacional. O BC é sem dúvida, um instrumento ao serviço dos actores sociais (Jordão, 1995; Pineau, 1991).

As práticas da orientação profissional, sustentadas pela noção de desenvolvimento de Erickson (1982) e Super (1980), sofreram algumas alterações, como consequência das novas exigências do mercado de trabalho. Reconhece-se, actualmente, o conceito de «transição», como característica do momento do desemprego, porque as trajectórias de vida (Simard, 1984, 1990) encontram-se de alguma forma dependentes dos contextos e dos acontecimentos circunscritos às vivências dos próprios sujeitos (Guichard, 2002). Assim, as abordagens ao nível da orientação profissional devem apresentar-se numa perspectiva mais eclética. O mesmo autor evidencia alguns trabalhos de autores contemporâneos, tais como Riverin-Simard, 1996; Boutinet, 1998; Dubar, 2000; que acentuam o facto das «carreiras profissionais» reflectirem mais um caos do que um desenvolvimento vocacional. Quer dizer, que o desenvolvimento do adulto, considerado outrora como algo muito linear, de forma contínua desvanece em prol de um descontínuo.

Podemos constatar que as transições ao longo da vida, caracterizadas como uma descontinuidade na continuidade do desenvolvimento do adulto, na perspectiva de Super e Schlossberg, são, de facto, reconhecidas de forma justaposta e não opostas.

O BC, tal como preconizado neste trabalho, foi considerado como um instrumento de grande utilidade, para fazer face aos momentos de transições.

Simultaneamente, o indivíduo realizou um balanço da vida através da apropriação retrospectiva da sua trajectória de vida (Nóvoa, A; 1988 e Finger, M; 1986). Tratou-se, pois, de um processo de formação no qual o sujeito construiu um sentido sobre o seu caminho. De uma forma geral, os problemas abordados pela orientação sempre se situaram nos problemas sociais, emergentes em determinados contextos sociais, como no caso da pós-guerra, centrando-se na possibilidade de se fazerem escolhas para uma determinada profissão. Actualmente, impera a necessidade de saber gerir os momentos caracterizados pela ausência do trabalho/emprego. As mudanças estruturais na organização do trabalho colocam hoje o enfoque não na necessidade de orientar para o mercado de trabalho, mas sobretudo, na necessidade de orientar para viver num contexto de incerteza.

O problema inicial da orientação (início do século XX) situava-se ao nível de “como escolher bem um ofício ou uma profissão?” e transforma-se, actualmente, em: “como fazer face à transição da escola para um ofício ou profissão e, também, de um ofício ou profissão para outro?”

Procurou-se assim, dar a conhecer a realidade empírica sobre a qual este trabalho de investigação se debruçou. Resumidamente e de acordo com Guichard, (2005), referem-se os problemas actuais da orientação profissional na vida adulta, porque também estiveram patentes ao longo deste estudo:

- Uma concepção individualista da sociedade.
- O indivíduo visto como “responsável por aquilo que lhe acontece”.
- A centralidade da actividade profissional.
- A percepção do futuro como incerto.

Poder-se-á dizer que as práticas adoptadas pela orientação profissional são desenvolvidas numa perspectiva de suporte ao sujeito, que se encontra, muitas vezes, bastante fragilizado no seio de tantas mudanças e exigências. Assim, o trabalho do COP assenta, sobretudo, no evidenciar das capacidades que o sujeito possui para fazer face às transições. No fundo, o sujeito ao participar no BC pode desenvolver algumas competências – chave para ser “resiliente” (Albert, et al, 2004). Evidentemente, que estas competências não são um estado nem um saber que se possui e deve-se apostar na mudança de um referencial cognitivo-comportamental. Com efeito, como os comportamentos são regidos por emoções, em que estas são, por sua vez, desencadeadas

por acontecimentos (externos ou internos ao sujeito), mas também, alimentados pelas representações decorridas ao longo da vida do sujeito, assim poder-se-á intervir neste triângulo (representação, acontecimento e emoções), permitindo ao sujeito, se assim desejar, mudar e progredir.

Este treino desenvolver-se-á através da capacidade de sonhar o seu futuro, num mundo onde o temporário, o prazo limitado e o precário é o centro dos modos de funcionamento (o que hoje é verdade, amanhã pode já não ser).

Da mesma forma, o sujeito pode dar um sentido ao que é vivido e inscrevê-lo na sua história pessoal.

Deverá, igualmente, saber organizar o seu ambiente e o seu apoio social. Será importante conhecer as redes sociais e afectivas para se apoiar quando necessário.

As intervenções da orientação profissional vão, cada vez mais, no sentido da educação de carreiras, com objectivo de promover o auto-conhecimento, o conhecimento das oportunidades e a aprendizagem da decisão e da transição, com acções de informação de aconselhamento e desenvolvimento da carreira.

Tal como refere Alain Ehrenberg, (1995, p. 304 *in* Guichard, 2005, p.3), na sua descrição sobre o “indivíduo indeterminado”, “cada pessoa é hoje confrontada, de forma desigual, com a indeterminação para construir a sua própria conduta, isto é, tomar boas decisões, escolher boas relações e estabelecer os afastamentos adequados apoiando-se sobre as suas próprias competências sem que um quadro *a priori* seja fornecido *a priori*”.

Nesta asserção, o indivíduo é considerado responsável por si mesmo e autónomo nas suas decisões, mas de forma indeterminada. No fundo, a possibilidade de realização de uma escolha não existe, justamente, porque a coesão da sociedade dos indivíduos assenta sobre as tensões e ajustamentos das suas decisões individuais.

De referir, ainda, Morin (2002), quando afirma “...saibamos pois esperar no inesperado e trabalhar para o improvável” (p. 98).

De facto, urge pensar-se novas formas da orientação profissional, que passam pela transição dos cursos de formação profissional, para os processos de formação dos adultos.

Quanto ao papel do COP neste tipo de acompanhamento e ao longo do processo da orientação profissional é de ajudar o outro a encontrar o seu próprio caminho. O candidato irá dar um sentido à sua vida durante a situação de desemprego, pelo que o Balanço de Competências irá contribuir para a (re)apropriação das aprendizagens

passadas; o (re)fazer, (re)lembrar e (re)afirmar, do seu percurso identitário, circunscrito às várias trajectórias de vida, fruto das suas capacidades, que por vezes ignora ou não reconhece. No fundo, as práticas da orientação profissional contribuem para autonomia do sujeito, durante os momentos de transição.

Mercado de trabalho e as políticas de emprego

Através da utilização do processo do Balanço de Competências junto dos adultos em situação de desemprego foi possível compreender um pouco melhor os aspectos inerentes às dificuldades de integração dos candidatos.

O discurso oficial, por seu lado, tenta passar a ideia de que o sujeito deverá adaptar-se às alterações tecnológicas e que o sistema de educação e formação existente serve para levar as pessoas a aprenderem, o que os tornará numa “mercadoria mais fácil para vender” Canário (2000). Esta responsabilidade leva ao aumento das estratégias de marketing pessoal e o sujeito é visto como empresário de si mesmo.

Quando referidas as questões sobre a inserção profissional, parece existir cada vez mais a noção de que o sujeito será o responsável pela situação de desemprego. Privatiza-se esta culpa, em detrimento de uma culpa centralizado no “nós”. Então, surgem os modelos padrão veiculados pelos discursos associados às medidas políticas na educação de adultos, como a “qualificação profissional” e a “aprendizagem ao longo da vida”, tal como preconizado pelos documentos oficiais como o *Livro Verde: Viver na Sociedade de Informação Prioridade à aprendizagem*, e o *Livro Branco sobre a Aprendizagem ao longo da vida*. Não se pode, pois, considerar o sujeito como a “entidade” responsável pela situação desemprego, quando prevalecem outros factores (de ordem económica, estrutural e política) alheios à sua vontade.

As dificuldades sentidas na integração das mulheres no mercado de trabalho podem estar de algum modo, caracterizadas pelo afastamento das mulheres do mundo laboral, por vezes, temporariamente, para acompanharem a educação e a formação dos seus filhos (sobretudo se tem mais do que um filho).

As entidades empregadoras não reconhecem as competências e saberes das mulheres, pelo que as mesmas se sentem caracterizadas como um grupo vulnerável face a uma possível reintegração profissional. Os níveis muito baixos de escolaridade (inferior ao 9º ano) dificultam, igualmente, por vezes, a integração no mercado de

trabalho nos novos e modernos tempos das tecnologias da comunicação e da informação.

As vulnerabilidades atribuídas ao papel das mulheres têm contribuído para a sua exclusão e até auto-exclusão consciente ou inconsciente do mercado de trabalho.

O desemprego atinge principalmente pessoas desfavorecidas, no que diz respeito à sua educação de base, a factores psicológicos e relacionais, como no caso dos sem abrigo, toxicodependentes, entre outros, desencadeando o agravamento do problema da exclusão social.

A importância do emprego para as pessoas e para as sociedades extravasa largamente o efeito de principal mecanismo de acesso ao rendimento, à autonomia e à dignidade de um estatuto social. O papel do emprego incide, de facto, em diversos domínios da vida (Capucha, 2004).

Importância dos BC no reconhecimento de competências

O BC, como processo auto-formativo, promove o despertar no sujeito de um conjunto de saberes, que lhe permite identificar o que sabe, quem é e como se deve situar no actual contexto. Através da participação no programa de orientação profissional, qualquer candidato com habilitações inferiores ao 9º ano, poderá enveredar pelo caminho do reconhecimento e validação das suas competências, uma vez que já possui um trabalho de reflexão conduzindo à organização das suas aprendizagens adquiridas ao longo da vida, tal como aconteceu neste estudo. Dois dos participantes deste estudo prosseguiram nesse sentido.

Em Portugal os programas desenvolvidos no âmbito do reconhecimento das aprendizagens dos adultos, desde 2001, têm apresentado um impacto bastante positivo, pois representam um novo arquétipo no que concerne aos métodos e estratégias da educação e formação de adultos.

De salientar o trabalho desenvolvido pelos centros de RVCC, mediante o reconhecimento e certificação da experiência pessoal e socioprofissional dos adultos.

Segundo Edmonde Chauvel, (1991, in Pires, 2000, p. 135), “o reconhecimento da noção de “adquiridos” (entendido como recursos e potencialidades) traz consigo uma nova dinâmica de mudança social”.

As experiências adquiridas nos mais variados contextos da vida são identificados e valorizados, moldando os processos de aprendizagem. Deste modo, o adulto é, simultaneamente, reconhecido como o principal recurso da sua formação, evitando-se o erro de “ensinar coisas às pessoas o que elas já sabem” (Canário, 1999, p. 112). Este processo implica pois, pensar-se em novas modalidades e dispositivos para a formação de adultos.

A implementação dos programas desenvolvidos no âmbito do reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas, pelo adulto ao longo da vida têm contribuído para o processo de reconhecimento e crescimento pessoal. Estes dispositivos destacam-se pelo seu carácter interactivo, porque promovem e mobilizam o sujeito a partir das suas acções do quotidiano, vislumbrando-se, desta forma, a configuração da sua linha de vida num registo de construção permanente.

De acordo e citado por Imaginário, Coimbra e Parada (2001),

“a actualização e a reconversão das competências e conhecimentos inicialmente adquiridos (CE,1995; Martins A.M.,1999, Tessaring, 1998, entre outros) torna-se não só um imperativo como, apoiada num processo de aprendizagem ao longo da vida, tal actualização acabará por configurar, ao menos enquanto possibilidade, como uma actividade de desenvolvimento e de realização pessoal” (p. 27).

Continuidade do trabalho para futuro

Na continuidade do presente trabalho seria interessante, auscultar-se a opinião dos empresários, para se tentar compreender, a partir das suas perspectivas, como e quais são os critérios que levam em linha de conta quando pretendem admitir um profissional (experiência, o percurso curricular, o factor idade, entre outros).

Por outro lado, seria, igualmente interessante saber se contactam, ou não, os serviços públicos de emprego (o CE na sua área geográfica) e o tipo de vínculo laboral que estabelecem com os seus futuros funcionários. Através deste tipo de intervenção poder-se-ia obter informações acerca do conhecimento que os empresários possuem em relação ao IEFP.

No que diz respeito ao BC e o Reconhecimento e Validação de Competências poderá existir uma articulação directa, entre a fase da aplicação do BC, e posteriormente, a integração do candidato num processo de reconhecimento das

competências, a fim de obterem 9º ano de escolaridade e/ou a possibilidade da certificação de profissional.

O futuro da formação profissional poderá passar pelo reconhecimento dos saberes adquiridos através da experiência de vida de cada adulto, tal como já se verifica actualmente no IEFP, para determinadas profissões.

Neste contexto, as modalidades de formação contínua poderão ser uma resposta para complementar estes percursos formativos, evitando-se a realização de itinerários formativos com cargas horárias bastante extensas (com uma duração aproximada de dois anos). A continuidade deste tipo de intervenções poderá conduzir à rentabilização de recursos económicos e humanos, utilizando-se as sinergias locais para uma concretização efectiva de novas abordagens na formação de adultos, sob o signo do desenvolvimento local. Neste sentido, uma investigação no âmbito do acompanhamento de candidatos em processos de RVC profissional, seria importante para dar uma maior visibilidade destas actividades, ainda pouco divulgadas.

Nesta óptica, o caminho da formação passará pela apresentação do testemunho daquilo que cada pessoa é e sabe fazer em detrimento de uma formação cuja acção passa pela simples acção de receber, por isso, importa desenhar a formação profissional, não por modalidades mas por capacidades.

A fim de verificar a possibilidade de se encontrar uma relação directa entre o aumento da auto-estima e a participação no BC, poder-se-ia ter averiguado os índices de auto-estima no início e no fim do programa, pois os candidatos inicialmente, não acreditavam nas suas capacidades, menosprezando-se. Porém, no final do programa tal não aconteceu. Sentiram-se mais satisfeitos (estima e apreço pelo próprio), como demonstra a pela expressão “ sentíamos-nos mais para cima, com mais auto-estima” (8/17).

Ao conceber-se o desemprego como um momento de conflito ou de “crise”, pode-se pensar, de acordo com a opinião de Freund (1983 *in* Couceiro, 2000, p. 63), que é neste momento que surge um certo dinamismo de forma a favorecer o acesso a novos patamares de “equilíbrio” A emergência de uma força dinâmica pode derrotar os sentimentos de conformismo ou apatia perante a vida.

De salientar, no entanto, a responsabilidade das políticas de educação e formação de adultos no combate ao desemprego e à exclusão social, com a finalidade de

se criarem condições e oportunidades educativas para todos. Todavia, o problema relacionado com o desemprego não se prende apenas com factores individuais, mas também estruturais. De acordo com Morin, (2002), os problemas particulares só poderão ser analisados e compreendidos, se forem pensados no seu próprio contexto.

O trabalho empírico realizado no Centro de Emprego (CE) do Barreiro, com os candidatos à procura de um novo emprego permitiu demonstrar que os participantes possuem uma voz activa na construção dos seus projectos de vida, circunscritos às trajectórias vividas nos mais diversos contextos, nomeadamente, no seio familiar, comunitário, geográfico, histórico, cultural, económico-social e pessoal. De volta à questão, sobre qual foi o contributo do BC para os sujeitos, a resposta é sem duvida a apropriação de saberes, a tomada de consciência de si e a construção de um sentido na vida de cada participante, uma vez que:

- O BC foi visto e sentido pelos participantes como um processo formativo;
- Proporcionou a existência de um espaço e tempo para reflexão;
- Permitiu o acompanhamento do grupo;
- Valorizou-se as dimensões de inerentes às relações interpessoais geradas pela dinâmica de grupo, através das estratégias utilizadas;
- Permitiu o acesso a informação, levando a um melhor conhecimento sobre o mercado de trabalho;
- Promoveu atitudes pró-activas e de confiança;
- Emergiu uma capacidade para pensar sobre o projecto de vida;
- Levou à conceptualização de um plano de acção (recorrendo à educação e formação de adultos);
- Valorizou a rede de contactos pessoais;
- Promoveu o aumento da auto-estima;
- Permitiu a identificação e reconhecimento pessoal de saberes adquiridos (reapropriação das aprendizagens);
- Ajudou a pensar sobre o projecto de vida, pois, é um processo de atribuição de poder a si mesma, surgindo assim a ideia de empowerment (a relação com o saber resulta na construção do sentido);
- Deu lugar a uma transformação de atitudes;
- Evidenciou uma representação sobre o mercado de trabalho bastante negativa;
- Anunciou uma boa prestação apresentada pelo CE.

O processo de reflexão inculcado ao longo do presente estudo, relativamente ao trabalho do COP enquanto técnico de acompanhamento permitiu pensar sobre os seus modos de actuação; conduzindo-o, assim, a novas perspectivas de intervenção no futuro. Significa pois, que se identificou uma mudança (um novo olhar) na forma de abordar os candidatos em situação de desemprego.

Para concluir cita-se Edgar Morin, (2003), quando faz referencia ao método e a sua experiência trágica: “ A tragédia de qualquer escrita (bem como de qualquer leitura) é a tensão entre o seu carácter inacabado e a necessidade de pôr um ponto final nisso (a obra termina e a última interpretação possível). Esta tragédia é também a do conhecimento e da aprendizagem moderna” (p. 41).

BIBLIOGRAFIA

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (2000). O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto: Reflexões de um percurso. Edições ANOP. Porto (Paços de Brandão).

Albarelo et al (1997). Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Col. Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Alcoforado, L. (2003). Formação, qualificação e trabalho: tópicos para um projecto profissional de vida. In Formar. Nº Especial Dezembro 2003. Lisboa: IEFP, pp 3-12.

Alert, De Eric (2004). Trabalhar para quê? Bertrand.

Almeida, A. M. (1996). Da Psicologia à Pedagogia do Conhecimento. In: Formar. Nº 18. Lisboa: IEFP, pp 4-12.

Almeida, A. Nunes (1993), A fábrica e a família – famílias operárias no Barreiro, 1993.

Alves, Mariana G. (2003). A Inserção de diplomados de Ensino Superior numa perspectiva Educativa. In: Revista Europeia de Formação Profissional. s/l: CEDEFOP.

Ambrósio, Teresa (2001) Educação e Desenvolvimento. Lisboa: UIED – FCT / UNL.

Ambrósio, Teresa (2004) A complexidade da adaptação dos processos de formação e do desenvolvimento humano. In: Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas relações complexas. Edição MCX/APC - Atelier 34, pp29-37.

Amiguinho, Abílio (1992). Viver a mudança. Construir a Mudança. Lisboa: Educa.

Amundson, Norman (2005). Challenges for Career interventions in Changing Contexts. Comunicação apresentada In Conferencia Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional. Lisboa, 15-16 de Setembro, 2005.

Anaut, Marie (2005) A Resiliência. Lisboa: Climepsi Editores.

Araújo, Domingos (2003) O significado do trabalho e os valores laborais In: OP Online. Nº 3. Lisboa: IEFP, pp1-10.

Azevedo, Nair dos Anjos (2004). Atmosfera Moral da Escola – Condições para a Promoção do Desenvolvimento Ético. Tese de Doutoramento. Lisboa: FCT/UNL.

Barkatoolah, Amina (1989). L'apprentissage expérientiel: une approche transversale. In: Apprendre par l'expérience. Education Permanente nº 100/101. Paris: pp, 47-55.

Bardin, Laurence (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Batalha, Cremilde. (1999). A formação enquanto agente de mudança. In: Formar. Nº 31. Lisboa: IEFP, pp 37-48.

Berger, Guy (1992). A investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. In: revista de Psicologia e de Ciências de Educação. S/l:s/ed., nº 3/ 4, pp 23-36.

Bernardes, Alda (2003). Parte II: projecto Formação-Acção. In Formação e Organização do trabalho: ensaio de investigação-acção numa empresa do sector do Comércio e Distribuição. Lisboa: ISCTE, pp 52-79.

Bernardes, Alda (2003). Resumo. In: Formação e Organização do trabalho: ensaio de investigação-acção numa empresa do sector do Comércio e Distribuição. Lisboa: ISCTE, p.2.

Besnard, Pierre et Liétard B. (1993) La formation Continue. Paris: Presses Universitaires de France.

Bogdan, Robert. C. e Biklen, Sari. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bourgeault, Guy (1991). La formation expérientielle des adultes: perspectives nord-américaines et expériences québécoises. In: La formation expérientielle des Adultes. Coord. B. Courtois et G. Pineau. Paris : la documentation Française, pp. 41-52.,

Boutinet, Jean Pierre (1993). Le Project Pédagogique. Paris. Se Former.

Boutinet, Jean Pierre (1988). L'imaturité de la vie adulte. Paris. PUF.

Boutinet, Jean Pierre (1990). Antropologia do Projecto. Lisboa. Edição Instituto Piaget.

Boutinet, Jean Pierre (1999). Brouillage des âges et quêtes identitaires. In: Education Permanente. Paris: s/ed., pp 9-18.

Boutinet, Jean Pierre (dir) (1999). Editorial: Brouillage des âges et recompositions identitaires. In: Education Permanente. Paris: s/ed., pp 7-8.

Cabrito, B (2002). Formação e avaliação: uma relação mais que polémica. In: Revista Formação & Inovação. Lisboa: Nova Etapa, pp 23-28.

Cabrito, B. (1995). Do Formar ao Formar-se: o papel do ensino recorrente na formação de adultos. Um dia Um tema: Processos de desenvolvimento e Formação de Adultos. Coimbra: DES/NEREE.

Cabrito, Belmiro e Canário, Rui (Org.) (2005) Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências. Lisboa: Educa.

Campos, Bártolo e Coimbra, Joaquim (1991) Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. In: Cadernos de consulta psicológica Nº 7, pp 11-19.

Canário, Rui (1999). Formação Profissional: problemas e perspectivas de futuro. Texto apresentado numa conferência sobre “Formação em enfermagem” organizado pela Associação Portuguesa de Enfermeiros. pp 79-103.

Canário, Rui (1994). Um processo estratégico de mudança. In. Espiney, R e Canário, Rui (orgs.). Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO 1986-1992. Experiências e Reflexões. Lisboa: IIE, pp 33-70.

Canário, Rui (1999). Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2000). A aprendizagem ao longo da vida; Edição – Psicologia da Educação. S. Paulo; PUC, 10/11, pp 29-52.

Canário, Rui (2003). O impacto social das ciências da educação. Conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, – “Ciências de Educação: o estado da Arte”. Universidade de Évora.

Canário, Rui (org.) (2003). Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora, 2ª edição.

Capucha, Luís (1998) Exclusão Social e Acesso ao Emprego. In: Sociedade e Trabalho. Nº 3. (MTS), pp 60-69.

Capucha, Luís (2004). Intervenção para grupos em risco de exclusão social. Acção de formação profissional: RH-FI /IEFP. Lisboa. Texto fotocopiado.

Cardim, Casqueiro José (2002). Formação profissional: dos problemas às perspectivas. In Formar, nº 44/45, pp 38-52.

Carré, Philippe (1992). L'autoformation dans la formation professionnelle. Une recherche internationale sur la recherche. In: Études et expereimentation en formation continue. Paris: La Documentation Française, nº 13 (Jan- Fev.), pp 1-5.

Carré, Philippe e Caspar, Pierre (dir) (2001). Tratado das Ciências das Técnicas da Formação. Coleção - Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

Castro, José Manuel (1998). Processos de Reconhecimento e Validação de Competências. Ministério da Educação. Col. Educação/Formação, Caderno nº5. Lisboa, pp 13-27.

Cascino, Nadine e Le Blanc, Alexis (1993). Diversité des Modes de Réaction au chômage et Impact Psychologique de la perte d' Emploi. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Vol. 22, nº 4.

Catarino, Acácio F. (1995). Transformações Socioeconómicas – evolução do estilo de vida e do ciclo de vida: perspectivas familiar e socio-económica. Caderno nº 8, pp 5-23. Ministério para a Qualificação e o Emprego. Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional. Lisboa.

Cavaco, Cármen (2001). Processo de formação de adultos não escolarizados – a educação informal e a formação experiencial. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.

CEDEFOP Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional (2005), http://www.ifq.gov.pt-refernet-documentos-actividades-linha2-thematic_overview_2005. Acesso: Junho 2006.

Coimbra, J; Gonçalves, C. e Crespo, C (2001). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos>. (Acesso: 22 de Agosto de 2005).

Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, J. L. (1994). *Carrer intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological development methodology*. Comunicação apresentada no 23. rd International Congress of applied Psychology. Madrid, 17-22 de Julho, 1994.

Costa, Alfredo (2005) *Exclusões Sociais*. Lisboa: Edição Gradiva.

Couceiro, M. L. P. (2000). *Autoformação e Coformação*. In: *Autoformação e Coformação no feminino. Abordagem existencial através de Histórias de Vida – Tese de Doutoramento*. S/l: FCT/UNL, pp 48-95.

Couceiro, M. L. P. (2000). *Histórias de vida e a construção do conhecimento*, Cap. IV. In: *Autoformação e Coformação no feminino. Abordagem existencial através de Histórias de Vida – Tese de Doutoramento*. S/l: FCT/UNL, pp 139- 182.

Couceiro, M. L. P. (2002) *Formação Universitária em alternância em Portugal* In: *Anai/Uied – FCT / UNL*, Lisboa, pp 39-45.

Couceiro, M. L. P. (2002) *Inter – Tecendo a Vida: Histórias de Mulheres* In: *Anais / Uied – FCT / UNL*, Lisboa, pp29-37.

Couceiro, M. L.P. (2002) *Um olhar ... sobre o reconhecimento de competências* In: *Anais / Uied – FCT / UNL*, Lisboa, pp 47-50.

Couceiro, M. L.P. (1995) *Auto-formação e contexto profissional*. In *Formar*. Nº 14. Lisboa: IEFP, pp 6-15.

Cozzi, Marie-Pierre et Hugonnard, Marie-Madeleine (1992). *Qu'attend-on du bilan?* In *Education Permanente –Bilan e orientation, (deuxième partie)*. Nº 109/110, pp 225-232.

Cunha e Costa, Cristina e Rocha, Leonor (2004) *Modelo de competência e gestão do trabalho* In: *OP Online*. Nº 6. Lisboa: IEFP, pp 4-9.

De La Torre, (2002). Educação Emocional. In Educação Emocional, nº 4, pp 73-79.

D'Espiney, Luísa (1999). Aprender a aprender pela Experiência: a formação inicial de enfermeiros. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE/UL.

Damásio, António. (2003). Ao Encontro de Espinosa. Colecção: Fórum da Ciência Sintra. Publicações Europa - América.

Danis, Cláudia e Solar, Claudie (Coord.) (2001) A aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Demazière, Didier (1991) « Les bilans individualisés et la lutte contre le chômage de longue durée». Education Permanente- Bilan et Orientation (première partie). Paris. Nº 108, pp 43-56.

Dominicé, Pierre (1989). Expérience et apprentissage. Faire de nécessité vertu. In: Apprendre par l'expérience. Rev. Education Permanente. Nº 101/101, pp 57-65.

Dominicé, Pierre (1988 -B). A biografia educativa: instrumento de investigação de investigação para educação de adultos; in Método (auto) biográfico e a formação. D.R.H. Ministério da Saúde, pp 99-105.

Dominicé, Pierre (1985). O que a vida lhes ensinou; in Método (auto) biográfico e a formação. D.R.H. Ministério da Saúde, pp 131-153.

Dominicé, Pierre (1991). La formation expérientielle des adultes: un concept importé pour penser la formation. In: La formation expérientielle des Adultes. Coord. B. Courtois et G. Pineau. Paris : la documentation Française, pp 53-58.

Duarte, M. M. (2001) Formação de Adultos e Cidadania. Tese de Mestrado, Lisboa: F.C.T./U.N.L.

Dubar, Claude (1996). La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités? In: Education Permanente. Paris: Centre Nacional des Lettres, nº 129, pp 19-28.

Dubar, Claude (1997). A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Coleção. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Erickson, E. (1982). The life cycle complete. New York: W.W. Norton.

Fachada, Odete (2001). Psicologia das Relações Interpessoais. 4ª Ed. Lisboa: Edições Rumo.

Finger, Matthias & Asún, José Manuel (2001). Adult education at the crossroads. Learning our way out. London: Zed Books/ Leicester: NIACE

Finger, Matthias (1989). Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie? In : Apprendre par l'expérience. Ver. Education Permanente. Nº 100/101, pp 39-46.

Frazão, C. Lourenço (2004). Competências e inserção sócio-profissional. Tese de Mestrado, Lisboa: F.C.T./U.N.L.

Freire, P. (1980). Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Edição. São Paulo: Editora Moraes, pp. 25-56.

Freire, P. (1993). Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: Política e Educação. São Paulo: Editora Cortez, pp 79-88.

Freire, P. (1997). Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. (Coleção Leitura - Edição de bolso) São Paulo, Brasil: Edições Paz e Terra.

Galvani, Pascal (1992). Autoformation et fonction de formateur. Trois perspectives d'exploration. In: études et Experimententions en formation continue. Paris: La Documentation Française, nº 13 (Jan- Fev), pp 9-13.

Gonçalves & Coimbra, J. L. (2003). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. In Actas do IV Congresso Internacional de Norte de Portugal/Galiza: Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Porto, 28-29 de Novembro 2002, pp 353-366.

Guerreiro, Maria Celina (2004) A orientação profissional na prevenção do desemprego e da exclusão social – uma intervenção junto da população reclusa In: *OP Online*. Nº 5. Lisboa: IEFP, pp 5-15.

Guichard, Jean (2002) Problemáticas e finalidades da orientação. In: CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional) Nº 26, pp 5-19.

Guichard, Jean (2005) Os determinantes contextuais e os modelos de orientação In: *OP Online*. Nº 8. Lisboa: IEFP, pp 1-18.

Hannoun, Hubert (1980). A atitude não directiva de Carl Rogers. Lisboa: Livros Horizonte.

Herr, E. L. e Cramer, S. H. (1996). *Carrer Guidance and conseling trough the lifespan, sistematic approaches*. 5. th Ed. New York: Harper Collins.

Imaginário, Luís (1998). Um ensaio de balanço de competências em Portugal. Ministério da Qualificação e Emprego. Cadernos de Emprego, nº 16. Lisboa

Imaginário, Luís. (2000). Balanço de Competências: discursos e práticas. Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional. Cadernos de Emprego nº 29. Lisboa.

Imaginário, Luís (2004). Andragogia. In *Formar*, nº 46-50, pp 3-9.

Imaginário, Luís; Coimbra, J e Parada, F (2001). Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreira. Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional. MTS.

Instituto Nacional de Estatística (2001-2002) Censos 2001: resultados definitivos: XIV recenseamento geral da população. Lisboa: INE.

Jobert, Guy (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. In : Education Permanente. Paris: Centre Nacional des Lettres. N° 87, pp 19-33.

Jordão, A. e Rocha, L. (2000). História de vida e formação de adultos. In: Formar. N° especial. Lisboa: IEF, pp 55-56.

Jordão, Albertina. (1995). O Balanço de Competências: conhecer-se e reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais. Edição para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Ministério do Emprego e Segurança Social. Lisboa.

Josso, M. C (1987). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In Nóvoa, A e Finger, M. (orgs.), 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: DRH Ministério da Saúde; pp 35-50.

Josso, M. C. (2002). Experiências de Vida e Formação. Lisboa. Educa.

Josso, M. C. (1991). Comment approcher empiriquement la formation? Cap. III. In: Cheminer vers soi. Paris : L'Age d'Homme, pp. 84-101.

Kokosowski, Alain, (1991) «L'Orientation à l'heure du bilan» Education Permanente-Bilan et Orientation (première partie). Paris. N° 108, pp. 33-41.

Kovács, Ilona (1999). Qualificação, Formação e Empregabilidade. In: Sociedade e Trabalho. N° 4. (MTS), pp 7-17.

Landry, Francine (1989). La formation expérientielle: origines, definitions et tendances. In: Apprendre par l'expérience. Ver. Education Permanente. N° 100/101, pp 13-22.

Legrand, André et Solaux, Georges (1992). Théories et pratiques des bilans d'orientation. In Education Permanente, n° 109/110, pp 47-63.

Lesne Marcel (1984). Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Levy-Leboyer, Claude (1993). Le Bilan de Compétences. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Lima, João (2003). Conclusões. In: Formação Profissional em Alternância: A mais valia da Empresa para a Formação Integral dos Jovens. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Cap. VI, pp 167-193.

Livro branco sobre a sociedade cognitiva (1995). Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Livro Verde para a sociedade da informação em Portugal (1997). Lisboa: Editor Missão para a Sociedade da informação.

Lopes, J. S, (1999), A economia portuguesa desde 1960, Trajectos Portugueses, nº 36, 5ª edição, Gradiva.

Lopes, J. Silva (1999). A Economia Portuguesa desde 1960. Lisboa: Edições Gradiva.

Macedo et al (2001). Revisitando Paulo Freire. Lisboa: Edições ASA.

Malgaive, G. (1990-1995). Ensinar adultos. Porto: Porto Editora.

Martins, José (2001) Emprego, Mercado e Pessoas. Coimbra: Quarteto Editora.

Menezes, Isabel (1999). Desenvolvimento Psicológico na formação Pessoal e Social. Lisboa: Edições ASA.

Merle, Vicent (1991). Les paradoxes de l'orientation professionnelle, In Education Permanente, nº 108, pp 23-32.

Ministro Antonieta e Gomes, Lucília (2002) “Emprego, Desemprego e Salários”, in Portugal 1995-2000: perspectivas da evolução social. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa; pp 87-137. Lisboa.

Morin, Edgar (2002). Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro. Edição: Instituto Piaget. Lisboa. Colecção: Horizontes Pedagógicos.

Morin, Edgar; Motta, R.; Ciurana, E.R. (2003) Educar para a Era Planetária. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Moura, Rui e Duarte, Ana Alves. (2001). Educação e Formação para a Vida e o Trabalho na Sociedade do Conhecimento. In: Formar. Nº 38. Lisboa: IIEFP, pp 28-39.

Mouveaux, J. Pierre (1992). Le bilan, outil de développement personnel. In Education Permanente, nº 109/110, pp 97- 106.

Mucchielli, Rogers (1980). L' interview de groupe. Formation Permanente en Sciences Humaines. 6ª Ed. Paris: Editions ESF.

Nóvoa, A (1991a). “Concepções e práticas de formação contínua dos professores”. In *Formação contínua dos professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 15-38.

Nóvoa, A (1988). A Formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In Nóvoa, A e Finger, M (orgs.), O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde; pp 107-130.

Pain, Abraham (1990) Education Informelle. Paris: Editions L'Harmattan.

Pain, Abraham (1991). Éducation Informelle: les mots... et la chose (réponses à un praticien). In: La formation expérientielle des Adultes. Coor. B. Courtois et G. Pineau. Paris : la documentation Française, pp 59-65.

Pineau, Gaston et al (1991). Reconnaître les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée. Col. Mésonance, Editions Universitaires.

Pineau, Gaston (ed.) (1998). L'accompagnement comme un art de mouvements solidaires. In: Accompagnements et Histoire de vie. Paris: L'Harmattan, pp 7-20.

Pineau, G. (2002) L'accompagnement en formation: de l'avant-naissance à l'après-mort- entre solidarité et professionnalité. In: Education Permanente. N° 153, pp 29-41.

Pineu, G (1989). La formation expérientielle en auto- éco et co-formation. In: Education Permanente, N° 100/101, pp 23-30.

Pineau, G (1985). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In Método (auto) biográfico e a formação. D.R.H. Ministério da Saúde, pp 65-77.

Pinto Rebelo, M. H. (1997). Manual de Formação Inicial de Conselheiros de Orientação Profissional. DRH/FI – IIEFP. Lisboa. Texto fotocopiado.

Pires, Ana Luísa (2002). Educação e Formação ao Longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. Tese de Doutoramento. Lisboa: FCT/UNL.

Pires, Ana Luisa (1995). Desenvolvimento pessoal e profissional – um estudo dos contextos e processos das novas competências profissionais, Tese de Mestrado, Lisboa: F.C.T./U.N.L.

Pires, Ana Luisa (1996). Os balanços de competências. In: Formar. N° 21. Lisboa: IIEFP, pp 28-31.

Pires, Ana Luísa (1999). A Aprendizagem Experiencial dos Adultos. In: Formar. Nº 31. Lisboa: IEFP, pp 27-36.

Pires, Ana Luísa (1995). A pedagogia do projecto. In Formar, nº 16, pp 4-7.

Pires, Ana Luísa (2004) O reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência e a investigação In: *Anais / Uied* – FCT / UNL, Monte da Caparica, pp 47-63.

Pires, Ana Luísa (2004) O reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa. In: *Anais / Uied* – FCT / UNL, Lisboa, pp 65-75.

Plano Nacional de Emprego (2002) Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Portugal 1995-2000 – Perspectivas de evolução social, s/a. Gogitum, DEPP/MTS e Celta Editora, 2002.

Poulin, Daniel (2005). Bilan des Compétences- Portfolio. Comunicação apresentada In Conferencia Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional. Lisboa, 15-16 de Setembro, 2005.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Rifkin, J (1996). La fin du travail. Paris, Editions: La Découverte & Syros.

Rogers, Carl R. (1985). Tornar-se Pessoa. Col. Psicologia e Pedagogia. 7ª Edição Lisboa: Moraes Editores.

Sá-Chaves, Isabel (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. Educação Emocional: Cadernos de Criatividade, Lisboa, nº 4; pp.7-16.

Sá-Chaves, Idália (2002) Educação, Aprendizagem e Sentido In: *Anais / Uied – FCT / UNL*, Lisboa, pp 63-71.

Salgado, C. (1996). Formar e avaliar: um processo interactivo. In: Revista Dirigir. Lisboa: IEFP., Nº 43, pp 14-18.

Santos, B. S. (1987). Um Discurso sobre as Ciências. 12ª Edição. Lisboa. Edições Afrontamento.

Savickas, Mark (1995). Uma nova Epistemologia para a Psicologia Vocacional In: Cadernos de Psicologia Educacional. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1ª edição.

Schembri, Roger (1992). Les cinq démons du conseiller professionnel. In Education Permanente, Nº 109/110, pp 129-131.

Schnapper, Dominique (1998) Contra o fim do trabalho. Lisboa: Terramar Editores.

Silva, Costa A. (2003). Formação, Percursos e Identidades. Colecção Nova Era, Educação e Sociedade. Coimbra: Edições Quarteto.

Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.) (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.

Simard, D. R. (1984) Etapes de Vie au Travail. Editions coopératives. Montréal.

Simard, D.R. (1990) Etapes de vie au travail et éducation des adultes. In: Education des Adultes. Journal de la Formation, Nº 191.

Super, Donald e Bohn Jr, Martin (1980) *Psicologia Ocupacional*. São Paulo. Editora Atlas.

Super, Donald (1957) *The Psychology of Career*. New York: Harper.

Super, Donald (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, nº 16, pp 282-298.

Taveira, Maria do Céu (2002). *Exploração Vocacional: Teoria, Investigação e Prática*
In: *OP Online*. Nº 1. Lisboa: IEFEP, pp 4-15.

Trigo, M. M.(1999). Economia da Informação e do saber. – Que novo paradigma para a educação e formação das pessoas. In: *Sociedade e Trabalho*. Nº 4. (MTS), pp 43-54.

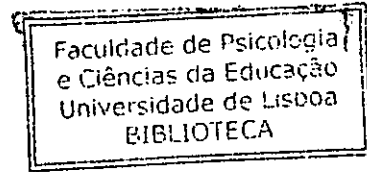
Trouillet, Daniel (1992). Quel est l' object de la relation d'orientation? In *Education Permanente*, Nº 109/110, pp 107- 115.

UNESCO (1998). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração Final e Agenda para o Futuro. Ministério da Educação. Lisboa – Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: Augusto S Silva e José M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto Ed. Afrontamento, pp 102-128.

Vallés, G. B. (1997). *Programação Neurolinguística. Desenvolvimento Pessoal*. Lisboa: Editorial Estampa.

Yunes, Maria Angela (2003) *Psicologia positiva e resiliência: O foco no individuo e na família* In: *Psicologia em estudo* Nº Especial, pp 75-84.



Consulta dos seguintes documentos legais:

Convenção nº 142 da OIT de emprego e Formação (Decreto nº 62/ 80 de 2 de Agosto).

Recomendação nº 150 da OIT.

Resolução do Conselho de Ministros nº 185/2003, publicado no Diário da Republica nº 279 de 3 de Dezembro de 2003.

Decreto-lei nº 102/84, de 29 de Março criou o sistema de formação "Aprendizagem".

Decreto-lei nº 132, de 21 de Abril vem actualizar e renovar o conceito e princípios da política de emprego.

Resolução de Conselhos de Ministros 20/98 de 6 de Fevereiro: implementação do Plano Nacional de Emprego (PNE) em 1998.